

Оксана Чекан

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

УДК 376:81'233:373.2.011.3-053.4-056.3:004.9(02.064)

Ч-37

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Мукачівського державного університету
(протокол №16 від 27 травня 2025 р.)*

Рецензенти:

Ольга Форостян – д.п.н, професор, професор кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Оксана Попович – д.п.н, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти Мукачівського державного університету.

Оксана Гаяш – к.п.н, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Чекан О.

Ч-37 Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації : монографія / О. Чекан. – Тернопіль : Мандрівець, 2025. – 278 с.

ISBN 978-966-944-347-2

Монографія присвячена науковому обґрунтуванню розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями в контексті цифровізації освіти. Автор аналізує феномен аутизму як педагогічної проблеми, простежує динаміку лінгвістичного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища та зосереджується на потенціалі цифрових технологій у мовленнєвій підтримці дітей із РАС.

У монографії розкрито психологічні, лінгводидактичні та педагогічні засади мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, зокрема з урахуванням нормативних вимог та сучасних освітніх програм. Особливу увагу приділено інноваційним цифровим інструментам: засобам альтернативної комунікації, мобільним застосункам, робототехніці, віртуальній і доповненій реальності. Представлено узагальнений вітчизняний і зарубіжний досвід цифровізації інклюзивної дошкільної освіти.

Матеріали монографії можуть бути корисними науковцям, викладачам педагогічних ЗВО, фахівцям у сфері дошкільної та спеціальної освіти, а також розробникам освітніх програм інклюзивної освіти.

Ключові слова: «розвиток зв'язного мовлення», «аутистичні розлади», «засоби цифровізації», «діти старшого дошкільного віку», «цифровізація», «аутизм», «інклюзія», «інклюзивне навчання», «мовленнєва діяльність», «зв'язне мовлення».

УДК 376:81'233:373.2.011.3-053.4-056.3:004.9(02.064)

Усі права застережено
All rights reserved
DOI 10.31339/2025-1.307
ISBN 978-966-944-347-2

© О. Чекан, 2025
© ТОВ “Мандрівець”, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	6
1.1 Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку	6
1.2 Зв'язне мовлення як проблема української дошкільної лінгводидактики	36
1.2.1 Українська дошкільна лінгвістика – методична платформа розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку	36
1.2.2 Сутність феномена «зв'язне мовлення»	46
1.3 Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку	71
1.3.1 Змістова характеристика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку	71
1.3.2 Наукові досягнення розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку за нормативними показниками	83
Висновки з I розділу	103
Джерела	105
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	114
2.1 Аутизм як педагогічна проблема	114
2.2 Специфіка розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями	140
2.3 Специфіка інклюзивної освіти в сучасних закладах дошкільної освіти	161
Висновки з II розділу	177
Джерела	180
РОЗДІЛ III. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	190
3.1 Сутність феномену «цифровізації»	190
3.2 Зарубіжний досвід використання засобів цифровізації в інклюзивній дошкільній освіті	212
3.3 Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми дошкільного віку з аутистичними порушеннями	227
3.3.1 Технології розвитку комунікаційних навичок	238
3.3.2 Допоміжні технології навчання соціальних навичок	245
3.3.3 Допоміжні технології академічного навчання	250
Висновки з III розділу	256
Джерела	259

ПЕРЕДМОВА

У контексті цифрової трансформації освіти особливої актуальності набувають дослідження, спрямовані на оновлення педагогічних підходів до розвитку мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). Зважаючи на глобальні виклики сучасності, пов'язані з необхідністю забезпечення інклюзивного, доступного та технологічно адаптованого освітнього середовища, розвиток зв'язного мовлення розглядається як системоутворювальний компонент психолого-педагогічної підтримки дітей старшого дошкільного віку з аутичними порушеннями.

Дослідження спрямоване на теоретичне осмислення проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей в умовах цифровізації освітнього процесу та наукове обґрунтування можливостей застосування цифрових технологій у практиці інклюзивної дошкільної освіти. У межах аналізу окреслено міждисциплінарне підґрунтя феномена, що досліджується на ґрунті положень сучасної лінгводидактики, нейропсихології, спеціальної педагогіки тощо.

У першому розділі монографії здійснено аналіз психологічних механізмів становлення мовлення дітей дошкільного віку, схарактеризовано поняття «зв'язне мовлення» в контексті української дошкільної лінгводидактики, а також представлено наукові концепції розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями.

Другий розділ присвячено визначенню специфіки мовленнєвого розвитку дітей з аутичними порушеннями. Розкрито клініко-психологічні особливості дітей з аутистичними порушеннями, систематизовано типові мовленнєві порушення, виокремлено детермінанти ефективної мовленнєвої підтримки в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

У третьому розділі здійснено аналіз феномену цифровізації як освітньої трансформації, яка змінює традиційні парадигми взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Систематизовано

зарубіжний досвід цифровізації інклюзивної освіти, схарактеризовано інформаційно-комунікативні технології, які сприяють розвитку комунікаційних, соціальних і когнітивних навичок дітей з аутистичними порушеннями.

Представлені у монографії положення можуть бути використані в освітньому процесі підготовки фахівців дошкільної та спеціальної освіти, у практиці педагогів ЗДО та спеціальних педагогів, а також у науково-дослідницькій діяльності, спрямованій на інноваційне оновлення дошкільної та спеціальної освіти відповідно до викликів цифрової доби.

РОЗДІЛ І.

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

1.1 Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку

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

За психологічними словниками, поняття «мова» тлумачиться як: «система знаків, що служить засобом людського спілкування, розумової діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, передання від покоління до покоління і збереження інформації. Мова — носій суспільної свідомості. З погляду матеріалізму, історичними засадами виникнення мовлення є праця, спільна діяльність людей. Мова існує і реалізується через мовлення» (Шапар, 2007, с. 255).

Мова є специфічно людським засобом спілкування, що існує об'єктивно в духовному житті людського суспільства і є системою знаків, які функціонують як засоби такого

спілкування. Мова – суспільне явище, найважливіший засіб організації людських стосунків.

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

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

Мовознавчі джерела розглядають «мову» як знакову систему, яка є основним засобом людського спілкування і відображення довколишньої дійсності, опосередкованим мисленням. Найважливішими функціями мови є комунікативна і когнітивна (пізнавальна). До них додаються мисленнєвоуформлювальна, конативна (засвоєння), інформативна, експресивна, естетична тощо. Мова кожної етнічної спільноти, крім цього, виконує роль її основної розпізнавальної ознаки та засобу збереження духовної самобутності (Булаховський, 1975; Жовтобрюх, 1984; Огієнко, 1995; Панфилов, 1971).

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

Мовлення як наукова категорія є предметом дослідження таких наук, як мовознавство, психологія, психолінгвістика, лінгводидактика. Насамперед зосередимо увагу на вивченні

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

Звернімося до трактування поняття «мовлення», за лінгвістичними словниками: так у «Великому зведеному орфографічному словнику сучасної української лексики» В. Бусела, термін «мовлення» тлумачиться як: 1.спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність. *Автоматичне мовлення* - відтворення добре вивченої серії слів. *Внутрішнє мовлення* - мовленнєва діяльність, яка бере участь у процесах мислення та пам'яті і не призначена для безпосереднього спілкування з іншими людьми. *Манірне*

мовлення - розлад мовлення, який характеризується використанням незвичних, малозрозумілих слів, що почасти не відповідають змісту. *Римоване мовлення* – мовлення, яке характеризується значним використанням римованих слів. *Штучне мовлення* – мовлення, яке складається із незрозумілих або спотворених слів з особливим синтаксисом.

2. повідомлення засобами радіо; радіомовлення (Бусел, 2004, с. 683).

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

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

жестове мовлення глухих, дактильне мовлення та «читання з губ» (за М. Вашуленко).

Мовлення – діяльність спілкування – вираження, впливу, повідомлення засобами мови; мовлення – це мова в дії. Мовлення – це єдність певної діяльності (спілкування) і певного змісту, який позначає й, позначаючи, відображає буття, мовлення – це форма існування свідомості (думок, почуттів, переживань) для іншого, що є засобом спілкування з ним, форма узагальненого відображення дійсності, або форма існування мислення”. Отже, мовлення презентується в науці і як засіб спілкування, і як частковий випадок діяльності спілкування. С. Рубінштейн (Рубінштейн, 1957, с. 42-48) ініціює психологічне розуміння мовленнєвих функцій: комунікативної, сигніфікативної, функції вираження та емоційного впливу. На його думку, педагогам слід звернути особливу увагу на розвиток функцій емоційного впливу в дитини та вираження, оскільки вони є підґрунтям спілкування. Крім того, С. Рубінштейн називає ще кілька мовленнєвих функцій, які діють у дітей упродовж дошкільного віку: пізнавальна мовленнєва, позначальна, семантична та смислова. Водночас учений підкреслює, що існують лише дві провідні функції мовлення, - «комунікативна і сигніфікативна, завдяки яких мовлення є засобом спілкування і формою існування думки, свідомості; сформуються вони одна через одну і функціонують одна в одній» (Приходько та Юрченко, 2012, с. 286-288).

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

Засновником розвитку мовлення дітей як одного із найважливіших психічних процесів у класичній дитячій психології є видатний психолог ХХ ст. Л. Виготський (Фейгенберг, 1996).

Згідно з аналізом, його праць, зазначимо, що вчений розробив інноваційну цілісну теорію мисленнєво-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Л. Виготський дослідив внутрішню психофізіологічну організацію процесу породження мовлення, визначив фази мислиннєвої діяльності у процесі породження мовленнєвого висловлювання. Всі подальші моделі породження мовленнєвого висловлювання, що розроблялись у 1960-1970 р.р. мали поширену схему, запропоновану Л. Виготським. Учений досліджував також проблему розвитку наукових понять у дітей, взаємозв'язок навчання й розумового розвитку дитини, а також мовленнєво-культурний розвиток дитини, який відбувається як у дітей із нормальним перебігом, так і аномально.

Виготський Л. дослідив і схарактеризував закономірності розвитку психіки в онтогенезі, зокрема й ролі і місця мови як засобу регуляції психічної діяльності у процесі безпосередньої взаємодії (діяльності спілкування з дорослими), так і в процесі поступового оволодіння дитиною досвідом мовленнєвої діяльності; переходу цього досвіду із зовнішнього у внутрішній стани. В результаті такого процесу, на думку Л. Виготського, з'являється можливість внутрішнього програмування дій людини (отже, і внутрішнього програмування мовлення) і внутрішньої регуляції її поведінки: людина набуває здатність керувати власною поведінкою (зокрема, і власною мовленнєвою поведінкою). Тобто, за Л. Виготським відбувається інтеріоризація мовлення у мовленнєвій діяльності.

Учений трактував мовлення з позиції діяльності, вмотивованості, евристичності, соціальної та предметної зумовленості. Л. Виготський розробив оригінальну фазово-ступеневу теорію процесу продукування мовлення, покладену в подальшому в основу моделей породження висловлювання послідовниками його вчення. Крізь усі роботи вченого проходить думка про те, що в основі мотивації до мовленнєвої діяльності лежить потреба у спілкуванні. Потреба ініціює мотивацію, водночас із виникненням потреби, з'являється й емоція (Виготський та Лурія, 1993). Учений різнобічно

схарактеризовано психологію мовлення у його фундаментальній праці «Мовлення і мислення» (Виготський, 1934). Вивчаючи розвиток внутрішнього мовлення у дитини, Л. Виготський розкрив психологічну природу всіх мовленнєвих функцій.

Первинною формою внутрішнього мовлення є голосне мовлення (за Л. Виготським), яким дитина супроводжує свої дії, немовби розмовляючи сама із собою. У середині голосного мовлення формується нова мовленнєва функція - функція організації та регуляції діяльності та мислення. Поступово мовлення стає скороченим, згорнутим, шепітним і переходить у внутрішнє мовлення. Змінюються і його функції. Наприкінці дошкільного віку, на думку вченого, з'являється центральне якісне новоутворення у процесі психічного розвитку дитини - планувальна мовленнєва функція, яка стає «вожаком» усієї діяльності. Розвиток планувальної функції мовлення впродовж дошкільного віку, за Л. Виготським, проходить три етапи: планування для інших (повертається до дорослих і називає свою майбутню діяльність); планування для себе (дитина промовляє до себе, що вона буде робити); внутрішньо-мовленнєве планування.

Виготський Л. описав перехід від голосного до внутрішнього мовлення та розвиток планувальної функції мовлення як ключові етапи в цьому процесі. За Л. Виготським, мовлення характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером; з іншого боку, – складається з послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль). Зазначимо, що теорія Л. Виготського у цьому контексті набуває особливого значення для дітей з особливими освітніми потребами. Розуміння процесів формування мовлення та їх впливу на психічний розвиток дитини дає можливість розробляти цілеспрямовані та ефективні підходи до розвитку мовленнєвих навичок у дітей з аутистичними порушеннями, що сприятиме їхньому психічному розвитку.

Для розуміння психологічних засад розвитку мовлення дітей дошкільного віку звернімося до теорії швейцарського психолога

Ж. Піаже про розвиток інтелектуальних операцій. Результати його дослідження в галузі експериментальної психології, зокрема, наукова праця «Мовлення та мислення дитини» (Піаже, 1997). надають цінні інсайти щодо того, як фрозвивається мовлення у дітей та як воно пов'язане з їхнім когнітивним розвитком. Ж. Піаже виявив, що мовлення дітей тісно пов'язане з їхньою здатністю до егоцентричного мислення, і це відіграє ключову роль у їхньому подальшому загальному розвитку. У перші роки дослідницької діяльності Ж. Піаже звертав увагу на розвиток інтелекту дітей, виявляючи зміни, що відбуваються під час стадій аутизму та егоцентризму, пов'язані із соціалізацією. Важливо відзначити, що Ж.Піаже аналізував егоцентричне мислення через призму егоцентричного мовлення. Так, у 1920-30-х роках ХХ століття Ж. Піаже дійшов висновку, що до 7-8 років дитина загалом має обмежене логічне мислення. Учений підкреслив, що у дошкільному віці дитина сприймає світ здебільшого через свій власний егоцентричний погляд, і ще не здатна повноцінно усвідомлювати інші погляди або поняття. Мислення дитини дошкільного віку, за словами Ж. Піаже, є алогічним та синкретичним, оскільки воно формується більше на основі особистого досвіду та сприйняття, ніж на логічних чи абстрактних міркуваннях.

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

За словами Ж. Піаже, дитина говорить лише для себе, вона не переймається поглядами співрозмовника і не намагається вплинути на нього, оскільки він для неї є першим зустрічним, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою і думкою інших. За образним виразом ученого, така розмова нагадує розмови, що часом «ведуться у вітальнях, де кожен говорить про себе та ніхто нікого не слухає» (Богущ, 2009, с. 28-34).

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

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

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

мовлення, за Л. Виготським, не зникає, як стверджує Ж. Піаже, а переходить у внутрішнє мовлення.

Під впливом критики, Ж.Піаже переглянув свої ранні теорії про егоцентричне мовлення. На основі аналізу результатів дослідження Ж.Піаже, Л.Обуховою було виокремлено етапи становлення психолінгвістичної концепції ученого щодо розвитку мовлення дітей (Богущ, 2009, с. 28-34). Розглянемо їх докладніше.

На першому етапі розвитку мовлення у дітей спостерігається абсолютний егоцентризм, який є первинною формою дитячого мовлення. Цей егоцентризм виявляється у спонтанній, суб'єктивній позиції мислення, що є основною характеристикою дитячої психіки, і впливає на мовлення та загальну поведінку дитини (Богущ, 2024). На другому етапі відбувається зміщення фокусу в пізнанні дитиною довкілля. Важливо відзначити, що під впливом критики Ж. Піаже усвідомив, що термін "егоцентризм" може бути непридатним для опису явища, що досліджується і більш правильним було б його означати "центризмом". Заміна термінології була необхідна, оскільки поняття "егоцентризму" вже фігурувало у його раніше опублікованих працях. Отже, Піаже уточнив сутність поняття "егоцентризм". Після його уточнення термін "егоцентризм" визначається як початкова суб'єктивність дитини в процесі пізнання, що характеризується нездатністю розрізняти між власним сприйняттям та зовнішнім світом. Це виявляється у неусвідомленому змішуванні суб'єктивних переконань дитини з об'єктивною реальністю. Отже, за теорією Ж. Піаже, егоцентризм у дитячому мисленні не є результатом безпосереднього впливу зовнішніх обставин чи простого накопичення знань. Натомість Ж. Піаже вважає, що зменшення егоцентризму відбувається через зміну особистісної перспективи дитини, якщо вона починає враховувати інші погляди, думки та можливості.

Третій етап - психологічна теорія мовленнєвого егоцентризму. Одним із видів прояву егоцентризму, за Ж. Піаже, є вербальний егоцентризм, який розкриває функціональний

характер мовленнєвої активності дитини. Аналізуючи функції мовлення дітей у дошкільному віці, Ж. Піаже намагався відповісти на запитання: “Які ж потреби намагаються задовольнити діти у процесі розмови?” (Богущ, 2009, с. 28-34).

Відповідно, для дослідження цього ключового питання Ж. Піаже розробив новий метод дослідження – клінічну бесіду, який дозволив ученому вивчити приховані процеси, що стимулюють зовнішні прояви дитини. За цим методом було встановлено, що інтелект з'являється у дитини задовго до того, як вона починає говорити. Подальше дослідження мовлення здійснювалось у «Будинку малюка» Інституту Ж. Ж. Руссо (Богущ, 2009, с. 28-34).

Вже на початкових етапах дослідження вчений піддав сумніву, що єдиною функцією дитячого мовлення є повідомлення думок. Аналіз спонтанних розмов дітей, що супроводжували різні види діяльності дітей, дав можливість Ж. Піаже розподілити їх на дві великі групи – егоцентричну та соціалізовану. На його думку, вербальний егоцентризм виявляється в тому, що дитина не зважає на те, для кого і кому вона говорить і чи слухають її, чи ні. За словами Ж. Піаже, дитина говорить лише для себе, вона намагається прийняти думку співрозмовника чи вплинути на нього, оскільки він “для неї в першу чергу, випадковим, дитина ще не усвідомлює різниці між власною думкою та думкою інших». Для дитини важлива лише видимість інтересу, хоча ймовірно, в неї є ілюзія, що її чують і розуміють.

Четвертий етап – класифікація стадій вербального егоцентризму в мовленні. Ж. Піаже намагався визначити форми прояву дитячого вербального егоцентризму. Учений розділив егоцентричне мовлення на три категорії прояву (стадії): повторення (ехолалія), монолог та колективний монолог (Богущ, 2009, с. 28-34).

За словами вченого, феномен «ехолалія» включає соціально-наслідувальні аспекти, як-то змішування між "Я" і "не-Я", змішування діяльності власного тіла та тіла іншої людини, ідентифікацію себе з об'єктом наслідування. При цьому, "Я"

дитини, як зазначає він, не адаптується до інших, більше того, дитина не усвідомлює, що вона наслідую та "відтворює свою роль таким чином, ніби вона сама її створила". Отже, згідно з Ж. Піаже, ехोलалія часто перетворюється у звичайну гру, де дитина отримує задоволення від повторення слів саме заради самих слів, їхнього звучання, але не звертається до когось із цими словами. Частота таких повторень, згідно з даними автора, становить 1–2%. Вважаємо за доцільне використовувати теорії Ж. Піаже у корекційній роботі з дітьми, що мають аутистичні порушення, де ехोलалія почасти виступає як вторинний діагноз.

Стадія «монологу» егоцентричного мовлення, на думку Ж. Піаже, чітко показує зв'язок слова з дією. У зв'язку з цим автор дійшов певних висновків: дитина під час гри може говорити, навіть якщо вона одна, супроводжуючи свої рухи, ігри криками та словами; коли дитина розмовляє, щоб супроводжувати словами свою дію, вона може змінити своє ставлення і використовувати слова для того, щоб висловити те, без чого дія сама по собі не могла б відбутися. За Ж. Піаже, загальною рисою монологів цієї категорії є відсутність у слові соціальної функції. Слово, як зазначає вчений, не виконує функції повідомлення думки, воно лише супроводжує, поглиблює чи витісняє дію. Водночас, за Ж. Піаже, монолог зобов'язаний своїм існуванням тільки зворотному впливу слів, що дитина їх набула залежно від мовлення інших (Богуш, 2025). Підсумовуючи характеристику монологу як стадії та як егоцентричної форми мовлення, Ж. Піаже водночас зауважує: не можна стверджувати, що монолог передує чи йде за соціалізованими формами мовлення: і перше, і друге виникають із первинного недиференційованого стану, коли крик і слово супроводжують дію..., вони "обидва одночасно впливають одне на одного на початку свого розвитку (Богуш, 2025). З віком монолог, як примітивна дитяча функція мовлення, зникає, хоча в дітей шести років монолог, за даними Ж. Піаже, становить ще від 5 до 15% мовлення.

За Ж. Піаже, колективний монолог є формою, яка найбільше наближається до соціалізованого мовлення. З одного боку,

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

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

П'ятий етап становлення психолінгвістичної концепції ученого щодо розвитку мовлення дітей. На цьому етапі відбувається вирішення критичних зауважень. У відповідь на сумніви та критику своїх опонентів Ж. Піаже розглянув основні аспекти, які виявляють залежність егоцентричного мовлення від цілої низки чинників з-поміж них: залежність коефіцієнта егоцентричного мовлення від соціального середовища і взаємозв'язків дитини з дорослими; вплив активності самої дитини і типу соціальних відносин у системах “дитина-дитина”, “дитина-дорослий”: авторитарний стиль взаємодії дорослого з

дитиною значно збільшує коефіцієнт егоцентричного мовлення; наявність дискусій і діалогів між однолітками активізує соціалізоване мовлення; коефіцієнт вербального егоцентризму з віком знижується: у 6 років – 48–50%, у 7 років – 27%, а після 7 років егоцентричне мовлення поступово зникає (Богуш, 2025).

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

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

Досліджуючи мовлення дітей, В. Штерн дійшов висновку, що в розвитку мовлення дитина робить одне значне відкриття – відкриття значення слова, відкриття того, що кожен предмет має свою назву до якого вона приходить орієнтовно у півтора року. Цей період, про який вперше повідомив В. Штерн, став відправною точкою для дослідження мовлення практично більшістю учених, які досліджували проблему розвитку мовлення. Результати цієї роботи знайшли відображення в книзі В. Штерна «Мова дітей» (1907). В. Штерн виокремив 5 основних етапів у розвитку мовлення у дітей, учений не тільки детально описав їх, а фактично розробив перші нормативи в розвитку мовлення дітей до 5 років, а й намагався виділити основні тенденції, які визначають цей розвиток, головною з яких є

перехід від пасивної до активної мови і від слова до речення. Суттєве значення мало дослідження В. Штерна своєрідності аутистичного мислення, його складності та вторинності щодо реалістичного, а також його аналіз ролі малювання у психічному розвитку дітей. Центральним тут є відкриття В. Штерном ролі схеми, що допомагає дітям перейти від уявлень до понять. Означена ідея В. Штерна допомогла відкрити нову форму мислення – наочно-схематичного або модельного мислення, на основі якого й розроблено чимало сучасних концепцій розвивального навчання дітей (Stern, 1928).

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

Швейцарський лінгвіст Ф. де Соссюр у своїх дослідженнях також акцентував на психологічних засадах, що впливають на розвиток мовлення у дітей дошкільного віку. Вчений сформулював тенденції теорії та практики формування мовної особистості в європейському освітньому просторі кінця XIX – початку XX ст. Проблеми, поставлені й розглянуті Ф. де Соссюром у «Курсі загальної лінгвістики», – мова й мовлення, соціокультурні детермінанти формування мовної особистості, системність мови, її знаковий характер, синхронія, діахронія та внутрішня лінгвістика (Терещук, 2007) уже багато в чому були сформульовані його попередниками й сучасниками: В. фон Гумбольдтом, Бодуеном де Куртене, М. Крушевським, В. Уїтні та іншими мовознавцями. Натомість заслуга Ф. де Соссюра полягає в тому, що він, поєднавши ці проблеми, створив загальну теорію мови, хоч багато в чому суперечливу й позбавлену остаточного розв'язання всіх питань. Основним методом побудови лінгвістичної теорії Соссюр обрав метод антиномій, який широко використовував В. Фон Гумбольдт та

інші лінгвісти XIX ст. (наприклад, французький лінгвіст В. Анрі видав 1986 року книгу «Лінгвістичні антиномії»).

Перша важлива антиномія концепції Ф. де Соссюра – мова й мовлення, тенденції теорії і практики формування мовної особистості. Проблема їх співвідношення вперше була поставлена Гумбольдтом, потім її розглядали О.Потебня й Бодуен де Куртене. Розв'язуючи цю проблему, Соссюр відштовхується від загального поняття мовленнєвої діяльності, складниками якої є мова й мовлення (Богуш, 2025).

Соссюр де Ф. розмежовує поняття мова («*langue*») як абстрактну надіндивідуальну систему, мовну здібність («*faculte du langage*») як функцію індивіда. Ф. де Соссюр термін «мовна здібність» використовує у двох значеннях. З одного боку, вчений зазначає, що природним для людини є не мовленнєва діяльність як говоріння, а здібність створювати мову, тобто систем диференційованих знаків – отже, автор наголошує на вродженості мовленнєвої здібності. З іншого боку, учений зазначає, що над діяльністю різних органів існує здібність більш загального порядку, яка керує знаками і яка є мовною здібністю, а здібність артикулювати слова здійснюється лише за допомогою знаряддя, створеного та запропонованого колективом, тобто мови (Богуш, 2025).

Мовна організація людини передбачає виявлення змісту та організації «лінгвістичного архіву» носія мови. Виділяють такі компоненти мовних знань: фонетичний компонент – ментальна підсистема еталонів звуків мови; «внутрішній лексикон» – семантичні поля, що мають центр та периферію; граматичний компонент – зберігання процедурних знань морфологічної та синтаксичної зв'язності лексичних одиниць; семантичний компонент – альтернативні моделі мовної поведінки з урахуванням соціального статусу, ролі особистості та контексту комунікативної ситуації (Богуш, 2025).

Отже, з діяльністю Ф. де Соссюра прийнято пов'язувати концептуальне розмежування мови («*langue*») та мовлення («*parole*»), тобто вважати мову ідеальною сутністю, а мовлення – матеріальним явищем. Мова є соціальним продуктом,

сукупністю необхідних умовностей, які приймаються певним колективом для забезпечення реалізації, функціонування здатності до мовленнєвої діяльності, що існує у будь-якого носія мови. Ф. де Соссюр переконаний, що «природною для людини є не мовленнєва діяльність як промовляння, а здатність створювати мову, тобто систему диференційованих знаків, які відповідають диференційованим поняттям». Отже, мова є соціальним продуктом, результатом соціального зв'язку між індивідами. Більше того, мова – це готовий продукт, який ніколи не передбачає певного попереднього наміру та свідомо здійснює лише діяльність класифікації. Існування мови стає можливим завдяки наявності того, хто говорить, тому втрачає сенс теза про самостійне буття мови як певної сутності (Богущ, 2025). На думку Ф. де Соссюра, мова як позачасове явище не виявляє лінійних властивостей. Елементи мови не передують, а слідують один за одним, співіснують, перебуваючи у просторі принципово інших типів відношень. Відношення між елементами мови вчений назвав поняттям «мовної цінності або вагомості» («value»). Ці відносини одночасні й ієрархічні, співпідлеглі одне одному. Такий тип одночасних та ієрархічних відносин між одиницями Ф. де Соссюр вважає системою, протиставляючи її лінійному характеру відношень у мовленні. На думку вченого, мовлення в силу своєї тимчасової природи, є лінійним односпрямованим потоком знаків. При цьому мовленнєва діяльність є суб'єктивною, цілеспрямованою діяльністю, яка дозволяє упорядковувати знаковий досвід та застосовувати його в конкретних ситуаціях.

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

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

Костюк Г. у своїх дослідженнях детально розкрив механізм мовленнєвого оформлення процесу розуміння. Так, на його думку, мовленнєві акти, які відображають певні предмети та явища дійсності, є водночас діями, що включають низку операцій, навичок. Одним із ключових складників цих актів є навички роботи мовленнєво-рухового апарату. У мовленнєвих актах відбувається матеріалізація мисленнєвих процесів, таких як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Це означає, що мовлення не просто передає готові думки, але слугує механізмом, через який ці мисленнєві дії набувають конкретної, матеріальної форми. Таким чином, мовлення є не лише засобом комунікації, але й інструментом, що дозволяє мисленню стати видимим і зрозумілим для інших, а також формує підґрунтя для подальшого інтелектуального розвитку (Костюк, 1989).

Водночас учений особливо підкреслює складність взаємодії процесів розуміння, мовлення і мислення. Г. Костюк

розмірковує так: 1) щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; 2) оволодіти ними - це насамперед зрозуміти їх зміст; 3) тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння (Костюк, 1949, с. 73- 101).

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

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

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

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

Для узагальнення поняття "внутрішнього мовлення" Б. Баєв пропонує виділити головні моменти, які, на його думку, характеризують внутрішнє мовлення як специфічне явище: мовленнєва діяльність – це єдиний процес, що здійснюється у різних формах (як у формі зовнішнього, так і у формі внутрішнього мовлення); внутрішнє мовлення вторинне, похідне від зовнішнього. "Вторинність внутрішнього мовлення по відношенню до зовнішнього – це істина, яка майже не потребує доказів. Заперечувати її – означає визнати самозародження мовлення в окремих індивідів"; вторинність внутрішнього мовлення зумовлена його функціональними особливостями (Баєв, 1970, с. 73).

Внутрішнє мовлення, на думку вченого, з'являється з появою розумових дій. Із формуванням мисленнєвих дій як дій психологічно внутрішніх, з'являється і потреба у відповідних мовних засобах, потреба у внутрішньому мовленні. На думку Б. Баєва, процес формування розумових дій передбачає етап голосного мовлення (Баєв, 1966, с. 178). Б. Баєв доходить висновку, що тип внутрішнього мовлення визначається об'єктивними умовами функціонування мовних аналізаторів, характером (або формою) мовленнєвої діяльності, в яку вони включені або яку вони забезпечують. Учений також наголошує на важливій ролі формування різних способів або форм мовленнєвої діяльності індивіда.

Згідно з Б. Баєвим, функції внутрішнього мовлення в системі мовленнєвої діяльності є ключовими. Внутрішнє мовлення розглядається як закономірне та необхідне явище, яке є своєрідним видом мовленнєвої діяльності. Визначення функціональних особливостей внутрішнього мовлення, як наголошує психолог, сприяє глибокому розумінню його структури, граматики та семантики, підкреслюючи особливості внутрішнього мовлення як специфічного феномена. У дослідженні внутрішнього мовлення особливе місце посідає його взаємозв'язок із мисленням, який учений розглядає як ключовий елемент його структури. Внутрішнє мовлення виникає з потреб пізнавальної діяльності та розвивається з її

ускладнення, підкреслюючи важливу роль у таких пізнавальних процесах, як сприйняття, пам'ять, уява, увага.

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

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

У дослідженні внутрішнього мовлення Б. Баєвим особливу увагу приділено його ролі в освітній діяльності дитини, зокрема його усвідомленої, практичної діяльності. Вчений стверджує, що внутрішнє мовлення не обмежується лише цією діяльністю, але й переходить за її межі, рухаючись від живого споглядання до абстрактного мислення. Важливість внутрішнього мовлення в освітньому процесі полягає у його здатності сприяти розвитку вокалізації. Б. Баєв наголошує на загальній закономірності внутрішнього мовлення як специфічного виду мовленнєвої діяльності, яка має свої особливості у різних умовах функціонування.

Отже, аналіз наукової спадщини Б. Баєва з проблем внутрішнього мовлення засвідчує, що вчений заснував свою

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

Середина ХХ століття характеризується розвитком експериментальних досліджень у галузі психології мовлення, зокрема вченими школи Г. Костюка проводили дослідження, присвячені висвітленню мовлення як найважливішого засобу людського спілкування та обміну інформацією, вивчали смисловий бік мовлення (Синиця, 1981). І. Синиця започаткував ґрунтовний системний напрям експериментального вивчення психологічних особливостей і механізмів розвитку усного мовлення дітей. Ученим здійснено експериментальне обґрунтування самостійного наапрямку розвитку усного мовлення, структурних, процесуальних їх характеристик, складного опосередкованого взаємного впливу (Синиця, 1974).

Ідеї Б. Баєва та І. Синиці співзвучні сучасним аспектам розроблення проблеми внутрішнього й зовнішнього мовлення, їхні новаторські підходи набули особливої актуальності в наш час. Не підлягає сумніву той факт, що наукова спадщина цих

учених заслуговує на використання у сучасних дослідженнях проблем психології внутрішнього і зовнішнього мовлення, які стосуються таких важливих моментів, як: участь внутрішнього мовлення у становленні самосвідомості особистості; вікові межі виникнення внутрішнього мовлення в онтогенезі; структурні механізми внутрішнього мовлення; емпіричні дослідження слухового та зорового аналізаторів у процесах функціонування внутрішнього мовлення; засоби стимулювання внутрішньомовленнєвої діяльності тощо.

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

Упродовж 70-х-80-х років XX ст. академіком А. Богуш було здійснено експериментальне психологічне дослідження під керівництвом Г. Костюка. Предметом дослідження обрано формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в освітньо-мовленнєвій діяльності. У дослідженні А. Богуш виявлено, що навчання дітей старшого дошкільного віку способів аналізу мовленнєвої діяльності (оцінно-контрольних дій) створює широкі можливості для використання самооцінки і самоконтролю вихованцями вже з перших днів перебування їх в освітній установі. Самоконтроль і самооцінка активізують освітню діяльність дітей, сприяють розвитку самостійності в оволодінні знаннями та виробленню вміння застосовувати здобуті знання на практиці, підвищують їх якість та успішність (Богуш, 2010, с. 195-311).

Піроженко Т. досліджено психолінгвістичні засади комунікативно-мовленнєвого онтогенезу на різних етапах дошкільного дитинства, що дозволило авторці визначити вікові

особливості та скласти психологічні характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей різного дошкільного віку у взаємозв'язку особистості дитини, її психічного розвитку, мовлення і спілкування (Піроженко, 2004). Ученою виокремлено провідні ознаки комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: комунікативні, когнітивні, мовні, особистісні. Розкриємо їх.

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

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

Лінгвістичні властивості мовлення можна описати як комплекс різних аспектів. Перший аспект включає словникове багатство, яке полягає в різноманітності та точності використання лексики, що відповідає конкретній ситуації спілкування. Другий аспект охоплює граматичну правильність, включно із правильним відмінюванням і узгодженням слів у фразі згідно з мовними нормами. Третім елементом є фонетичні властивості мовлення, такі як звуковимова, дикція і сила голосу, а також довільність використання мовлення. Четвертий аспект -

це прагнення до розгорнутості, логічності, зв'язності в мовленні, що сприяє кращому розумінню співрозмовником. Останнім аспектом є управління мовленням та його здатність до змін у разі потреби, що включає в себе різний характер тексту, як то репродуктивний або творчий (Піроженко, 1999).

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

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

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

засобом формування мовленнєвої особистості, спроможної створювати публічний дискурс, а в майбутньому бути носієм елітарної мовленнєвої культури, здатним грамотно і доречно висловлюватися, вільно й ефективно спілкуватися, що є свідченням підготовленості до умов життєдіяльності в соціумі (Калмикова, 2008).

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

Отже, феномен «розвиток мовленнєвої діяльності дитини» О. Калмикова визначає як складний процес, у ході якого дитина набуває важливих якісних змін у власному мовленні. Ці зміни включають мотивованість, інтенційність (прагнення та спрямованість), цілеспрямованість, усвідомленість, відрефлексованість, контрольованість та структурованість. Ключовим аспектом цього розвитку є «привласнення» дитиною мовного стандарту, включаючи літературне мовлення, а також норм соціально-зорієнтованого мовленнєвого спілкування - мовленнєвого етикету. Вчення О. Калмикової щодо розвитку мовленнєвої діяльності набуває важливості в контексті роботи з дітьми з аутистичними порушеннями, оскільки вони можуть сприяти їхньому соціальному включенню та ефективній адаптації у суспільстві, що є важливим складником корекційного процесу (Калмикова, 2011, с. 14).

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

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

За твердженням Л. Калмикової, мовленнєва діяльність у дітей виступає як центральний елемент, в якому наявні всі аспекти психічного розвитку. Мовленнєва діяльність відіграє ключову роль у посередництві розвитку вищих психічних функцій, які є визначальними для загального розвитку дитини, що сприяє формуванню дитини як активного суб'єкта усного мовлення та носія мовленнєвої діяльності, який має рівні права та обов'язки з іншими комунікантами мовленнєвого спілкування (Калмикова, 2008, с. 354).

Отже, Л. Калмикова визначає розвинену мовленнєву діяльність у дітей як набір психолінгвістичних універсалій, які є загальними та не залежать від конкретної мови. При цьому ця діяльність також є унікальним і неповторним явищем, яке притаманне кожній дитині (як нормотиповій, так і дитині з особливими освітніми потребами) та вироблене нею з урахуванням конвенціональних вимог до комунікативної доцільності й психологічної комфортності мовленнєвого спілкування (Калмикова, 2008, с. 252).

Мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку Л. Калмикова визначає як суб'єкт мовленнєвої комунікації та

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

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

Калмикова Л. розглядає мовленнєву особистість як процес, в ході якого діти входять у нове мовленнєве середовище з великим розвивальним потенціалом та інтегруються в ньому. Під час входження в дидактично організоване мовленнєве середовище діти проходять певні фази становлення мовленнєвої особистості. Перша фаза – адаптація, включає засвоєння чинних мовно-мовленнєвих норм, оволодіння засобами та формами мовленнєвої діяльності, та уподібнення досвідченим комунікантам. Друга фаза – індивідуалізація, виникає з наявних суперечностей між необхідністю висловлюватись як досвідчені мовці та прагненням до максимальної персоналізації, до пошуку власних мовних засобів і способів вираження своєї мовленнєвої індивідуальності. Третя фаза – інтеграція, що детермінується суперечностями між намаганням бути представленим своїми комунікативно-мовленнєвими особливостями і відмінностями в дитячому соціумі та потребами дитячої спільноти приймати, схвалювати і розвивати лише ті їхні особливості, які сприяють розвитку соціуму і тому розвитку самих дітей як особистостей у групі (Калмикова, 2008, с. 328). Вважаємо, для дітей з аутистичними порушеннями розуміння цих фаз та

їх взаємозв'язок є важливими, оскільки це допомагає адаптувати підходи до розвитку мовленнєвих навичок, ураховуючи специфіку їхнього сприйняття та комунікації.

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

Харченко Н. досліджувала проблеми розвитку аудіювання та аудіативної діяльності у дітей старшого дошкільного віку. Вченою визначено та введено до наукового обігу ключові поняття, які відіграють важливу роль у психології, психолінгвістиці та лінгводидактиці. До таких понять належать: аудіювання, аудіативна діяльність та розвиток аудіативної діяльності дітей дошкільного віку.

Харченко Н. розробила та впровадила в освітньо-виховний процес ЗДО інноваційні психодидактичні та психолінгвістичні технології, що зорієнтовані на розвиток аудіативної та освітньо-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Означені технології ефективно інтегруються в українську лінгводидактику

дошкільної освіти, відкриваючи нові можливості для підвищення якості освітньо-мовленнєвого процесу та формування у дітей мовленнєво-творчої діяльності.

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

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

Отже, аналіз мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку засвідчує її важливість для розвитку комунікативних навичок дітей. Самооцінка і самоконтроль у мовленні відіграють ключову роль у навчанні та особистісному розвитку кожної дитини. Як зазначала О. Калмикова, мовленнєва діяльність розглядається як складний, багаторівневий процес, що об'єднує різні психічні процеси і сприяє розвитку творчих здібностей дитини (Калмикова, 2008). Мовленнєва діяльність – це спеціалізоване використання мовлення для спілкування, і в цьому аспекті – окремий випадок діяльності спілкування із

застосуванням мовного коду (Виготський, 1983). Мовленнєва діяльність – лише один з аспектів більш загального поняття діяльності. Її включають не тільки в діяльність вищого порядку, а й відносять до мовленнєво-мисленнєвої діяльності, “...підкреслюючи тим самим, з одного боку, взаємодію процесів мислення і мовлення, а з іншого – важливість дослідження не тільки “мовлення для інших”, а й мовлення для себе” (Приходько та Юрченко, 2012, с. 286–288). У Костюк дослідженні мовлення як діяльності, зокрема як мовленнєво-мисленнєвої, в ході якої формується і виражається (йдеться про зовнішньомовленнєве вираження, виявлення) певна думка, широко використовується в багатьох психологічних і психолінгвістичних дослідженнях поняття “висловлення” (Л. Виготський, С. Рубінштейн), яке є засобом “...не для передачі готової думки, а для її становлення”. Саме цю версію підкріплюють і відомі висловлювання Л. Виготського: «Думка не виражається у слові, але доконується у слові» та С. Рубінштейна, який зазначав, що в мовленні ми формуємо думку, але формулюючи її, ми постійно її формуємо (Приходько та Юрченко, 2012, с. 286–288).

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

1.2 Зв'язне мовлення як проблема української дошкільної лінгводидактики

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

Засновником розвитку сучасної української дошкільної лінгводидактики є академік А. Богуш (кінець XX та XXI ст.). науковий напрям якої за роки державності України не тільки сформувався, а й зміцнився під її керівництвом та завдяки наукового внеску її сподвижників та учнів. Українська дошкільна лінгводидактика як наука – це не лише система знань

і джерело нового знання, а й діяльність, провідною функцією якої є вироблення, теоретична систематизація та різноманітне використання набутого знання. Отже, можна стверджувати, що процес функціонування української дошкільної лінгводидактики як науки – це діяльність зі здобуття, систематизації та використання наукового знання. Крім того, аналізуючи стан функціонування науки, неможливо абстрагуватися від того, що зазначені види діяльності здійснюються людиною (науковцем) і передбачають наступну людську діяльність із розуміння, засвоєння, розвитку та використання наукового знання. Це означає, що можливість ефективного функціонування наукового знання і наукової галузі безпосередньо залежить від спроможності науковців – наукового потенціалу галузі – функціонувати в контексті певного наукового знання.

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

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

освіти, методичні посібники), що розкривають суть проблеми, що досліджується.

Дослідницею здійснено науково-порівняльний аналіз лінгводидактичних поглядів учених у різні періоди становлення і розвитку дошкільної лінгводидактики, критично переосмислено окремі методичні положення учених відповідно до сучасних вимог, визначено напрями використання лінгводидактичного досвіду минулого в сучасних умовах. Т. Садова виокремила кілька періодів у становленні та розвитку дошкільної лінгводидактики. Так, один із цих періодів, друга половина XIX століття, характеризується як концептуальний. Учена аналізує педагогічну спадщину, спрямовану на розбудову національної освіти рідною мовою. Зокрема, таких учених, як О. Духнович, О. Потебня, М. Корф, К. Ушинський. Основним, що об'єднувало педагогічні теорії цих науковців, була ідея народності виховання та пріоритетної ролі рідної мови в навчанні та вихованні підростаючих поколінь.

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

Ключову роль у розвитку сучасної української дошкільної лінгводидактики відіграють результати дослідження А. Богуш, перетворивши її в самостійну, багатофункціональну галузь науки, засновану на глибоких наукових засадах та практичному

досвіді. Відзначимо, що дослідження Т. Садової важливі для розуміння історії та еволюції сучасної української дошкільної лінгводидактики, зокрема її аналіз внеску таких видатних мовознавців, як О. Потебня та інші. Зокрема, М. Пентилюк розглядає феномен «українська лінгводидактика» як науку, що досліджує зміст, форми, засоби, принципи навчання української мови як рідної і як державної залежно від дидактичної мети й завдань, характеру матеріалу, який вивчається, умов монолінгвізму (одномовності) чи білінгвізму (двомовності), етапу навчання та інтелектуально-мовного розвитку особистості того, кого навчають. Теоретичними засадами української лінгводидактики є українознавство, етнологія, етнолінгвокультурологія, етнопедагогіка та етнопсихологія (Пентилюк, 2011, с. 17). Лінгводидактика - теорія навчання мов, яка складається із трьох рівнів: загальної, конкретної та часткової лінгводидактик. Загальна лінгводидактика охоплює закономірності процесу навчання, що не залежать від системи конкретної мови. Конкретна - ґрунтується на виявлених закономірностях з урахуванням специфіки навчання конкретної мови. У свою чергу, навчання конкретної мови завжди здійснюється з урахуванням загальних, специфічних лінгводидактичних закономірностей і тих часткових відмінностей, які зумовлені метою, змістом, формами навчання, віковими особливостями та соціальним, національним статусом певної аудиторії. Означений рівень навчання конкретної мови охоплює часткова лінгводидактика (дошкільна, шкільна, вищої школи), у межах якої виокремлюються методики навчання мови як рідної, так й іноземної. Розглядаючи всі рівні лінгводидактики у взаємозв'язку та діалектичній єдності, вчені зауважують, що самостійною наукою методика стає лише настільки, наскільки, будучи частковим щодо загального, вона певним чином є складником загальної й конкретної лінгводидактики, виявляючи при цьому методичні закономірності, керується теорією навчання мов (Богущ та Гавриш, 2007, с. 9).

Вагомий внесок у розвиток української дошкільної лінгводидактики здійснила Т. Котик, оскільки наукова робота

вченої фокусується на вивченні означеної галузі (Котик, 2005). Як зазначає вчена, українська дошкільна лінгводидактика пройшла власний шлях розвитку: від часткової дидактики - методики розвитку рідного мовлення дітей дошкільного віку в межах педагогіки - до самостійної галузі педагогічної науки - української дошкільної лінгводидактики. Означена наукова галузь формувалась у процесі розвитку наукового знання в цілому, вирішуючи свої завдання, використовувала філософські й загальнонаукові положення і закони, загальнодидактичні закономірності, принципи й методи навчання, використовуючи дані психології, вікової фізіології, мовознавства, лінгвістики, соціолінгвістики та інших наук, що допомагало знаходити найбільш доцільні шляхи й способи навчання різних галузей науки (Котик, 2005, с. 228).

За словами Т. Котик, закони й категорії філософії виступають методологічними орієнтирами в розкритті генези, чинників розвитку, встановленні зв'язків, відношень об'єктів пізнання української дошкільної лінгводидактики. Сучасна українська дошкільна лінгводидактика послуговується філософськими положеннями про мову як суспільне явище, мову як засіб спілкування, про суспільний характер походження мови, історії народу; мову та поезію, практику як критерій істини тощо. Такі філософські поняття, як об'єкт, предмет, пізнання, генеза, чинник, розвиток, зв'язки, відношення, явище тощо - допомогли сформуванню наукового лінгводидактичного знання в цілому, хоча безпосередньо не входять до понятійної системи української дошкільної лінгводидактики, залишаючись поняттями філософії (Котик, 2005, с. 229).

Дослідження Т. Котик важливе в контексті змін, що відбулися в Україні після здобуття незалежності, коли постало багато питань щодо запровадження та викладання української мови. Мета дослідження полягає у вивченні особливостей становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики як науки: розкриття здобутків, традицій, тенденцій, проблем і способів їх вирішення у цій сфері, а також визначення перспектив її подальшого розвитку та побудову

системи знань про українську дошкільну лінгводидактику як науку. Концепція дослідження полягає в тому, що українська дошкільна лінгводидактика розглядається як цілісно сформована наукова галузь, яка виокремилася з дошкільної педагогіки, натомість базується на міцних наукових засадах і збагачена досвідом навчання дітей рідної мови впродовж багатьох десятиліть. Дошкільна українська лінгводидактика є складною ієрархічною багатофункціональною системою, що розвивається за загальними законами лінгводидактики, водночас має свої особливості, які відрізняють її від шкільної лінгводидактики різних рівнів (Котик, 2005).

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

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

Зазначимо, що Т. Котик уперше створено системний, цілісний, науково обґрунтований опис української дошкільної лінгводидактики як науки; описано й представлено як систему методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики; створено теоретичне уявлення про сучасний стан української дошкільної лінгводидактики як науки: її сутність, структуру, характер взаємозв'язків між елементами лінгводидактичної системи, особливості її функціонування; досліджено історичні передумови і внутрішні чинники формування структури лінгводидактичної теорії, окреслено й схарактеризовано періоди та етапи її розвитку; теоретично доведено, що початок становлення української дошкільної лінгводидактики як науки припадає на період 40-80-х рр. XX ст.,

що підтверджено аналізом емпіричного матеріалу; визначено рушійні й гальмівні чинники формування лінгводидактичної теорії, що дало підстави для побудови теоретичного уявлення про розвиток теорії обґрунтування змісту навчання мови, теорії керування процесом її навчання і теорії викладання лінгводидактичної науки; здійснено системний аналіз традицій, тенденцій та закономірностей розвитку української дошкільної лінгводидактики, обґрунтовано перспективи подальшого розвитку (Котик, 2005, с. 5).

Отже, українська дошкільна лінгводидактика (теорія методики навчання рідної мови) - це педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток мовленнєвих умінь і навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови (рідної, іноземної), що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки (Богуш та Гавриш, 2017).

Становленню і подальшому розвитку сучасної української дошкільної лінгводидактики сприяли дослідження наукової школи академіка А. Богуш (Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Березовська, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Трифонова та ін.). Дослідження відбувалось у таких напрямках: розвиток мовлення дітей раннього віку (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновська та ін.); формування граматичної будови мовлення (А. Богуш, К. Крутій та ін.); навчання зв'язного мовлення (Н. Луцаш, Н. Гавриш, Л. Михайлова, С. Ласунова, Т. Постоян, І. Зотова, С. Хаджирадєва); художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Аматыєва, Ю. Руденко та ін.). Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми лексики української мови (І. Луценко). Навчання дітей старшого дошкільного віку в полікультурному просторі України (Л. Казанцева (Фесенко)). Підготовка студентів до навчання дітей дошкільного віку української мови (Т. Котик). Психологічні засади розвитку мовлення дітей розкрито у працях А. Богуш, Л. Виготського, О. Запорожця, Т. Піроженко, І. Синиці, Л. Калмикової та ін. Упродовж наступних років,

наукова спільнота, під керівництвом лідера наукової школи, академіка А. Богуш, активно розробляла та впроваджувала концепції сучасної української дошкільної лінгводидактики. Зусилля науковців охоплювали вищі освітні заклади, інститути післядипломної освіти та спеціалізовані видання, цілеспрямовано впливаючи на майбутніх спеціалістів та практиків у сфері дошкільної освіти. Початок ХХІ ст. збігається з новим етапом у розвитку наукового колективу дошкільної галузі України: чітко окреслюється кілька наукових поколінь, інтегратором ідей яких і надалі залишається академік А. Богуш. Так, дослідження із формування граматично правильного мовлення, розпочаті К. Крутій, продовжили Н. Лопатинська, Н. Маковецька, О. Дем'яненко під керівництвом доктора педагогічних наук К. Крутій, а дослідження з розвитку мовленнєво-творчої діяльності, розпочаті Н. Гавриш під керівництвом А. Богуш, було продовжено в роботі Н. Водолаги під керівництвом доктора педагогічних наук Н. Гавриш. Зазначимо, що стрижневим зазначених досліджень є науковий експеримент, поєднання емпіричних, теоретичних і статистичних методів дослідження (з перевагою емпіричних), сукупність яких забезпечує можливість комплексного пізнання предмета дослідження. При цьому методологічними засадами досліджень виступають положення наукової теорії пізнання. Крім того, у функціонуванні лінгводидактичної школи існує традиція активного використання досягнень суміжних з лінгводидактикою галузей знання, зокрема педагогіки, психології, психолінгвістики, мовознавства та загальної дидактики, а також філософії, мистецтвознавства, фізіології та теорій і теоретичних положень інших, дотичних до предмета дослідження, наук.

Існування і збереження наукових традицій лінгводидактичної школи академіка А. Богуш забезпечується тісними інформаційними зв'язками, дослідницькою співпрацею членів наукового колективу. Так, започаткована А. Богуш традиція об'єднувати зусилля науковців для глибшого й різнобічного висвітлення назрілих проблем української

дошкільної лінгводидактики знайшла підтримку й продовження у дослідженнях наступних поколінь науковців. Вже сьогодні зароджуються дочірні наукові школи учнів А. Богуш, нині докторів наук Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Котик. Зокрема, для висвітлення особливостей лексико-граматичного аспекту лінгводидактичного процесу було об'єднано зусилля фахівців цього напрямку лінгводидактики – К. Крутій, Н. Лопатинської та Н. Маковецької; Н. Гавриш і Н. Водолага спільно працюють над розкриттям особливостей розвитку творчих художньо-мовленнєвих здібностей дітей.

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

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

Українська дошкільна лінгводидактика, як будь-яка інша наука, є понятійною формою відображення дійсності а її досягнення безпосередньо фіксуються в поняттях. Система

знань про навчання дітей рідної мови, вироблена за роки існування української дошкільної лінгводидактики, відбивається в адекватній системі понять, здатній точно й конкретно передати здобуте знання, відобразити логіку науки, сутність теорії та її практичну значущість, що, власне, і забезпечить функціонування наукової теорії, оскільки науковому обговоренню і вивченню піддається те, що зрозуміле й чітко зафіксоване в мові. Однією з ключових проблем української дошкільної лінгводидактики є зв'язне мовлення, саме розвиток зв'язного мовлення є архіважливим у формуванні мовленнєвих компетенцій дітей дошкільного віку. Розвиток зв'язного мовлення відіграє критичну роль у формуванні здатності дітей чітко та послідовно виражати свої думки і почуття, що є фундаментальним для їхнього мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації. І водночас набуває ще більшої ваги у контексті мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями, оскільки для таких дітей мовленнєва сфера почасти є бар'єром у процесі їхньої комунікації та соціалізації. Структуровані та адаптовані підходи до розвитку зв'язного мовлення можуть значно покращити здатність дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутистичними порушеннями до взаємодії з оточуючим світом, допомагаючи їм краще розуміти й виражати власні потреби, емоції та думки. Ефективний розвиток мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами не тільки сприяє їхньому особистому розвитку, але й відкриває шлях до більш успішної інтеграції у суспільство. Окрім того, розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутистичними порушеннями позитивно впливає на освітній процес, дозволяє дітям краще розуміти навчальний матеріал, активно брати участь в освітньому процесі та взаємодіяти з педагогами й однолітками (Чекан, 2024, с. 1091-1100).

Отже, теоретичні й методичні положення української дошкільної лінгводидактики щодо становлення, розвитку й навчання дітей дошкільного віку зв'язного мовлення з академічним синдромом можна розглядати як теоретичну мовну платформу щодо розвитку зв'язного мовлення дітей з

особливими освітніми потребами, зокрема дітей з аутистичними порушеннями.

1.2.2 Сутність феномена «зв'язне мовлення»

Зазначимо, що окремим напрямом української дошкільної лінгводидактики є розвиток зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку. Зв'язне мовлення, як наукову категорію, досліджують мовознавці, психологи, лінгводидактики. Розвиток зв'язного мовлення пов'язаний з усним мовленням: регулярна практика усного спілкування вдосконалює здатність логічно й чітко висловлювати думки, розвиваючи при цьому граматичні та лексичні навички, необхідні для ефективної комунікації. Тому насамперед з'ясуємо сутність поняття «усне мовлення». Зауважимо, що навіть словники визначають цей термін по-різному. Так, у лінгвістичних словниках усне мовлення визначається як «форма мовлення; тип мовленнєвої діяльності, за яким мовленнєва інформація передається за допомогою звуків» (Ващенко, 2000, с. 127); «ситуативне мовлення, що створюється у процесі спілкування, розраховане на слухове сприйняття і залежить від реакції слухачів...; передбачає безпосередньо присутність адресата мовлення, що дає можливість мовцеві змінювати своє мовлення залежно від реакції слухача... підготовлене (сплановане) і спонтанне; звучне, вимовне, форма існування мови, протиставлена писемній мові» (Ващенко, 2000, с. 363); «мова, втілена у звуках, сприймана на слух, одна із двох (писемна) форм реального існування мови як засобу комунікації» (Русанівський та Тараненко, 2000, с. 691); «мовлення, якому характерне прагнення до самостійності, предикативності (дієслівності) відрізків мовлення, менших, ніж речення» (Ващенко, 2000, с. 541); «мовлення, що характеризується більш вільним відношенням до літературної норми» (Сліпушко, 2000, с. 312). За психологічними словниками, усне мовлення: це «вербальне (словесне) спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймаються на слух» (Шапар, 2005); «зовнішнє мовлення, що вимовляється та сприймається на слух» (Коджаспірова, 2003).

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

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

Вільна енциклопедія вікіпедія трактує усне мовлення як форму мовленнєвої діяльності, яка включає розуміння сприйнятого на слух мовлення та здійснення мовленнєвих висловлювань у звуковій формі (говоріння).

По-різному визначають «усне мовлення» і вчені. Більшість українських учених І. Білодід, І. Синиця та ін. під усним мовленням розуміють: а) процес створення усних висловлювань; б) результат цього процесу, продукт мовленнєвої діяльності - усне висловлювання, усні мовленнєві твори (Білодід, 1981, с. 11). Так, І. Синиця розглядає розвиток усного мовлення як засіб передання та приймання певного роду інформації. Учений зазначає, що сприймання й усвідомлення мовцями інформації залежить як від досконалості мовлення того, хто говорить, так і від досконалості мовлення тих, хто слухає. Успішне передання і сприймання інформації можливе тільки в межах одного рівня

оволодіння мовою і мовленням, що необхідно враховувати в роботі з дітьми з ООП (Синиця, 1974).

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

Усне мовлення, за А. Баранником, – це «вербальне узагальнення за допомогою мовних засобів, що сприймається на слух. У процесах народження усного мовлення виокремлюються ланки орієнтування, одночасного планування (програмування), мовленнєвої реалізації та контролю» (Баранник, 1969, с. 305). Усне мовлення має низку особливостей, зумовлених саме усною формою існування мови. Вплив форми існування мови настільки великий, що ці особливості виявляють себе незалежно від ступеня присутності в мовленні мовленнєвих чи книжних елементів. Для мовця усне мовлення може бути як підготовленим (доповідь, лекція), так і непідготовленим (розмовним мовленням). Натомість для слухача усне мовлення завжди є непідготовленим, спонтанним, тому мовець повинен урахувати цей факт, свідомо чи несвідомо будувати своє мовлення, розраховуючи на його успішне сприймання слухачем за тієї умови, що для слухача в будь-якому випадку воно буде непідготовленим. Саме це значною мірою визначає лексико-синтаксичні параметри усного мовлення: короткі речення, по можливості, менше вживають віддієслівних слів, спеціальні типи конструкцій, повтори, звертання до співрозмовника тощо. Такі особливості усного мовлення слід враховувати у контексті аутизму, оскільки діти з аутистичними порушеннями часто мають труднощі з обробленням мовної інформації. Таким чином, ясність, простота і послідовність усного мовлення, а також

використання візуальних підказок і конкретних прикладів можуть полегшити сприйняття і розуміння мовлення для цієї категорії дітей. Крім того, необхідно бути готовим до того, що сприйняття мовлення для дитини з аутизмом може бути спонтанним і непідготовленим, тому важливо підлаштовувати спосіб спілкування під індивідуальні потреби та можливості кожної дитини.

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

На думку Н. Бабич, усне мовлення «в більшій своїй частині функціонує як розмовне мовлення у ситуації бесіди» і народжується з безпосереднього переживання. Воно має такі специфічні риси, як інтонація, додаткові рухи, жести, міміка. Інтонаційна виразність мовлення може підкреслити, посилити творчий задум автора або видозмінити, спотворити його (Бабич, 1990, с. 198).

З огляду на важливість усного мовлення в роботі з дітьми з аутистичними порушеннями, зауваження Н. Бабич про роль

інтонації, жестів та міміки у розмовному мовленні в ситуації бесіди стає актуальним, оскільки додаткові візуальні та аудіальні сигнали можуть значно полегшити сприйняття та розуміння мовлення для дітей з аутизмом, допомагаючи їм краще інтерпретувати емоційний контент і комунікативні наміри співрозмовника.

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

Процеси породження усного мовлення, зазначає М. Плющ, включають ланки орієнтування одночасного планування мовленнєвої реалізації та контролю, при цьому планування, у свою чергу, здійснюється за двома паралельними каналами і стосується змістового та моторно-артикуляційного боків усного мовлення. Щодо його функціонування, то воно відбувається насамперед у вигляді розмовного мовлення у ситуації бесіди. Усне мовлення породжується переважно з безпосереднього переживання і має ситуативний характер (Плющ, 1994, с. 12).

Для усного мовлення характерним є відсутність дієприслівникових і прислівникових зворотів. Подекуди усній формі мовлення приписують ознаки, що характерні тільки для його діалогічного різновиду. Так, О. Біляєв зауважує, що «в усному мовленні часто вживаються розмовно-просторічні слова, своєрідні фразеологізми відносно рідко вживані дієприкметникові та дієприслівникові звороти» (Біляєв, 1967, с. 275-281).

У межах дослідження ключовим є аналіз феномену «усне мовлення» та його взаємозв'язку з «розмовним мовленням». Вважаємо, що для досягнення чіткості у висновках щодо визначення сутності феномена «зв'язне мовлення», необхідно

диференціювати терміни «усне мовлення» та «розмовне мовлення». Порівнюючи ці терміни, слід відзначити, що перший – «усне мовлення» - охоплює усі інші. Це будь-яке мовлення: від лекції до побутового мовлення. Побутове мовлення також охоплює просторіччя, яке однак не належить до літературного розмовного мовлення. Отже, стає очевидним, що ці поняття відмінні. Несинонімічність термінів «усне мовлення» і «розмовне мовлення» безперечна: перше поняття охоплює розмовні та книжні елементи, друге – існує як в усній, так і в письмовій формі, тому дуже часто використовується термін – «усно-розмовне мовлення».

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

Усне розмовне мовлення є первинним, а також живим в усіх своїх елементах, тому його треба розглядати насамперед в усній формі. Але звідси «не випливає, ніби воно існує тільки в ній, і принципово змінюється, якщо його оформити писемно (приватне листування, протоколи)» (Калуська, 2007). Це зумовлено тим, що «лексико-фразеологічні і морфологічно-синтаксичні якості стилю зовсім мінімальною мірою залежать від форми» (Дудик, 1973, с. 34).

Припускаємо, що термін «розмовне мовлення», на відміну від терміна «усне мовлення», не має однозначного трактування.

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

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

Логіка започаткованого дослідження вимагає перейти до аналізу сутності феномена «зв'язне мовлення», яким надалі будемо оперувати. Так, новий тлумачний словник української мови поняття «зв'язний» трактує як: «послідовний, логічний (про мовлення, хід думок та ін.); єдиний неподільний, який характеризується єдністю складових елементів; який має певну

зв'язність» (Яременко та Сліпушко, 1998, с. 133); у свою чергу, поняття «зв'язність» розглядається як: спілкування, можливість спілкування з ким чим-небудь; засіб спілкування на відстані; установи, що забезпечують технічні засоби спілкування на відстані; ділові, офіційні відносини, стосунки; співвідношення між різними явищами і ін., засновані на взаємозалежності та взаємо-зумовленості; внутрішня близькість із кимось, чимось; міцне сполучення, з'єднання чогось із чимось (Львів, 1975).

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

формальними способами. *Зв'язок* – реалізована валентність слова; регулярна сполучуваність слів або предикативних частин (Загнітко, 2012, с. 326-327).

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

Відповідно до словників, поняття "зв'язний" і "зв'язок" у контексті української мови вказує на їх багатогранне значення. "Зв'язний" асоціюється з послідовністю та логікою в мовленні, підкреслюючи єдність думок і висловлювань. "Зв'язок" охоплює широкий спектр, від спілкування до технічних та соціальних взаємозв'язків. Зв'язність як ознака тексту підкреслює важливість граматичних і лексичних засобів у формуванні структури та змісту тексту. Поняття відіграють ключову роль у розумінні мовленнєвих процесів та мовної структури, відображаючи складність і важливість мови як засобу комунікації та носія культури. Ступінь зв'язності мовлення залежить від його завдань, від ситуації, в якій відбувається спілкування, та від його змісту. У новому тлумачному словнику української мови (Єременко та Сліпущко, 1999, с. 133) термін «зв'язний» пояснюється як послідовний, логічний хід думок.

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

Згідно тлумачного словника, «зв'язне мовлення» – це розгорнутий виклад певного змісту, який відбувається логічно, послідовно та точно, граматично правильно та образно. Зв'язне мовлення організоване за законами логіки, граматики та композиції, є єдиним цілим, має тему, виконує визначену функцію

(здебільшого комунікативну), відносно самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компоненти (Яременко та Сліпушко, 1998, с. 133).

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

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

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

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

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

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

Рубінштейн С. розглядає феномен зв'язного мовлення з різних позицій. Зв'язне мовлення, за С. Рубінштейном, це адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця з погляду її зрозумілості для слухача. Зв'язність мовлення - це передусім логіка його думок, їх послідовність, доказовість тощо. Зв'язне мовлення у специфічному термінологічному значенні, за визначенням С. Рубінштейна, - це таке мовлення, «яке відображає у мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту» (Рубінштейн, 1989). Зв'язне мовлення, продовжує С. Рубінштейн, - це повідомлення, логічний послідовний виклад фактів дійсності, що існують у різних зв'язках. Учений вважає, що мовлення може бути незв'язним із двох причин: коли ці зв'язки не усвідомлені та не представлені в думці того, хто говорить, або коли зв'язки є усвідомленими, натомість не виявлені належним чином у мовленні.

Рубінштейн С. розкрив психологічні аспекти зв'язного мовлення, що у дітей дошкільного віку розвиваються від ситуативного до контекстового мовлення (Рубінштейн, 1973). Генетично первинною формою мовлення є ситуативне, зрозуміти яке можна тільки в певній ситуації. Поступово дитина оволодіває контекстовим мовленням, яке може бути зрозумілим лише на основі його предметного змісту, контексту. Зв'язне мовлення, за С. Рубінштейном, є таким, яке може бути цілком зрозумілим на основі його власного предметного змісту. Для того, щоб його зрозуміти, не потрібно враховувати ту окрему ситуацію, в якій воно промовляється, все в ньому зрозуміло для іншого із самого контексту мовлення, це контекстне мовлення (Рубінштейн, 1989).

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

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

Відомий український педагог В. Сухомлинський наголошував, що зв'язне мовлення – це невід'ємний складник навчання рідної мови, суть якої полягає в озброєнні вихованців умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури зв'язно висловлювати свої думки як в усній, так і письмовій формах, тобто розвивати у них природну комунікативну здатність, формувати, поліпшувати й удосконалювати їхнє зв'язне мовлення (Сухомлинський, 1968, с. 1-10). Хоча В. Сухомлинський безпосередньо не досліджував питанням розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями, проте, його підходи до освіти та виховання можна адаптувати й до сучасної інклюзивної освіти. Як зазначено В. Сухомлинським, зв'язне мовлення є ключовим аспектом навчання рідної мови, що включає розвиток вміння дітей зв'язно та правильно висловлювати свої думки, що передбачає формування у них природної комунікативної здатності, яка у випадку дітей з аутистичними порушеннями може вимагати особливої уваги та індивідуалізованого підходу. Застосовуючи ідеї В. Сухомлинського у роботі з особливими дітьми, важливо акцентувати на поступовому розвитку їхніх мовленнєвих навичок, використовуючи різноманітні візуальні, аудіальні та тактильні матеріали для підтримки освітнього процесу. Освіта та виховання повинні бути спрямовані на створення позитивного та підтримуючого середовища, де кожна дитина може розвивати свої здібності в комфортних умовах.

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

Зв'язне мовлення, за А. Богуш як єдине смислове та структурно ціле, що складається з тематично та логічно

пов'язаних між собою відрізків і відбиває увесь предметний контент мовлення. Це мовлення, яке може бути зрозумілим за його предметним змістом у певному контексті, це контекстове мовлення (Богуш та Гавриш, 2007, с. 392-430).

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

За А. Богуш, монологічне мовлення – це смислове, розгорнуте висловлювання, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння людей. Вчена зауважує, що монологічне мовлення розвивається у процесі оволодіння дітьми різними

типами та видами монологу. У дітей дошкільного віку наявні всі типи мовлення: розповідь, опис, міркування і пояснення. Водночас вчена відзначає, що найбільш розвинутими типами мовлення є розповідь і опис, а такі типи, як міркування і пояснення, вимагають навчання, оскільки на етапі дошкільного дитинства вони тільки зароджуються. Академік А.Богуш ввела в обіг освітньо-виховного процесу закладів дошкільної освіти упорядковану систему й навчання дітей різновидів монологічного мовлення. Вчена доводить значний вплив дидактичних ігор, словесних вправ як стимулювальних засобів розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. За А. Богуш, методика проведення таких ігор полягає у досконалій підготовці роботи над змістом і мовленнєвим оформленням зв'язного висловлювання. Завдання виконуються під час гри чи ігрової ситуації, у процесі якої дитина з цікавістю відкриває для себе нові знання і способи дій. Вчена зауважує, що саме методично організовані заняття із використанням різного виду дидактичних ігор та вправ створюють сприятливий ґрунт для розв'язання педагогічних завдань щодо розвитку зв'язного мовлення з урахуванням можливостей дітей старшого дошкільного віку (Богуш, 2000).

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

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

Зв'язне мовлення слід розуміти як розгорнутий виклад певного матеріалу, який здійснюється логічно, послідовно, образно та граматично правильно. О. Білан зазначає, що таке мовлення формується за законами логіки, граматики та має певну тему, виконує визначену функцію відносно самостійне та завершене, розчленовується на більші чи менші значні структурні компоненти (Білан, 2007).

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

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

Лінгводидакти (М. Вашуленко, М. Пентилюк та ін.) зв'язне мовлення розглядають як організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше комунікативну), має відносну самостійність і завершеність (Вашуленко, 1992; Пентилюк,

1994), розчленовуються на більш чи менш значущі структурні компоненти. Мовознавці (Н. Бабич, І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ, В.Мельничайко та ін.) визначають з-поміж основних комунікативних ознак зв'язного мовлення: точність, доречність, багатство, виразність (Бабич, 1990; Ковалик, Мацько та Плющ, 1984; Мельничайко, 1986). Зазначимо, що на етапі дошкільного дитинства відбувається оволодіння дитиною не тільки зв'язним мовленням, його усною формою, а й усіма, притаманними йому комунікативними якостями. Розвиток зв'язного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями вимагає індивідуалізованого підходу та адаптації методів навчання і відповідних матеріалів. На етапі дошкільного віку це включає використання візуальних підказок, сенсорних ігор та мультимедійних засобів. Важливо створити комфортне та безпечне освітнє середовище, яке сприятиме залученню та утриманню уваги дітей. Батьківська участь та підтримка вдома також є ключовими для підтримки розвитку зв'язного мовлення.

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

Залежно від характеру і змісту спілкування, комунікативних особливостей тих, хто спілкується, розрізняють діалогічне і монологічне мовлення. Діалогічне мовлення: це форма мовлення, за якою відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома чи кількома особами» (Таленков, 1982). У лінгвістичних словниках зазначається, що «діалогічне мовлення – мовлення у формі бесіди, розмова, в якій бере участь не менше двох осіб» (Кротевич та Родзевич, 1957; Богущ, 2004);

«діалог – одна із форм мовлення, під час якої кожне висловлювання адресується співрозмовнику» (Ахматова, 1966).

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

За В. Скалкіним, діалогічне мовлення слід розглядати як комунікативний акт, де має місце зміна ролей того хто говорить та того хто слухає. Діалог відбувається у конкретній ситуації спілкування та є її продуктом. Для розгортання діалогу важливе значення має перша репліка. Вона є і початковим мовленнєвим стимулом, і носієм теми. Перші репліки можуть бути зведені до таких типів висловлювань: 1) формули соціального спілкування (вітання, вибачення, вираження подяки тощо); 2) запит інформації (прохання, питання); 3) вираження емоцій; 4) інформування; 5) наказ-прохання; 6) висловлювання фактичного характеру (не несуть важливої інформації, ними обмінюються, щоб підтримувати розмову, через правила пристойності, коли потрібно заповнити паузу) (Скалкін, 1978). «Діалогічне мовлення - це об'єднане ситуативно-тематичною спільністю та комунікативними мотивами поєднання усних висловлювань, послідовно породжених двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування. Діалогізація - процес мовленнєвої взаємодії, передбачає обмін репліками, які не досягають обсягу монологічного висловлювання. Під терміном «діалог» розуміється як сам процес діалогізації, так і його результат – текст» (Скалкін, 1989, с. 7).

Діалог є первинною природною формою мовного спілкування, класичною формою мовленнєвого спілкування. Діалог – це розмова двох або кількох осіб, який складається із

запитань та відповідей, не потребує розгорнутих речень, оскільки їх зміст доповнюється мімікою, жестами, інтонаціями, а також ситуацією, обстановкою, в якій перебувають співрозмовники. Діалогічне мовлення відрізняється недовільністю, реактивністю.

Завданнями розвитку діалогічного мовлення в програмах «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» та «Світ дитинства» (А. Богуш) передбачено навчити дітей: відповідати на запитання і звертатись до інших із запитаннями; підтримувати розмову, продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослими та дітьми; будувати діалог на запропоновану тему (Богуш, 2013). Навчання дітей з аутистичними порушеннями ефективного діалогічного мовлення, як передбачено в програмах "Мовленнєвий компонент дошкільної освіти" та "Світ дитинства", має ключове значення. Воно сприяє розвитку комунікативних навичок, які необхідні для повноцінної інтеграції у суспільство. Навчання відповідати на запитання, звертатися з ними до інших, підтримувати та продовжувати розмову допомагає дітям розвивати соціальні зв'язки, вчить ініціативності та самостійності у спілкуванні. Це важливо, оскільки діти з аутизмом часто відчують труднощі у соціальній взаємодії та мовленнєвій експресії. Тому адаптоване навчання, що враховує їхні особливості та потреби, є надзвичайно важливим для їхнього розвитку. Зміст і структура діалогів залежать від теми і мети висловлювання, умов та обставин мовлення, індивідуальних якостей співрозмовників. У процесі діалогу дитина навчається довільності свого висловлювання, у неї розвивається вміння слідувати за логікою свого висловлювання, тобто у діалозі відбувається зародження та розвиток навичок монологічного мовлення.

Монологічне мовлення є відносно розгорнутим видом мовлення. Це мовлення однієї особи, яке має свої особливості. Монологічне мовлення опікується мисленням, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Для монологу характерні: літературна лексика; розгорнутість висловлювання, логічна

завершеність; синтаксична оформленість; зв'язність монологу забезпечується тим, хто висловлює. В основі організованого монологічного мовлення лежать не окремі слова та речення, а більші одиниці – блоки речень, через які відбувається рух думки, послідовне розгортання теми.

Форми мовлення (діалогічне та монологічне) відрізняються і мотивами. Монологічне мовлення стимулюється внутрішніми мотивами, і його зміст, і мовні засоби вибирає той, хто говорить. Діалогічне мовлення стимулюється не тільки внутрішніми, але й зовнішніми мотивами (ситуація, в якій відбувається діалог, репліки співрозмовника). Незважаючи на суттєві відмінності, діалог і монолог взаємопов'язані один з одним. У процесі спілкування монологічне мовлення органічно вплітається у діалогічне, а монолог може мати діалогічні властивості. Почасти спілкування проходить у формі діалогу з монологічними вставками, якщо поряд із короткими репліками використовують більш розгорнуті висловлювання, які складаються з кількох речень і містять різну інформацію. Особливу увагу слід зосередити на розвиток діалогічного та монологічного мовлення під час корекційної роботи з дітьми з аутистичними порушеннями. Діалогічне мовлення вимагає індивідуалізованого підходу, враховуючи труднощі дітей з аутизмом у соціальній взаємодії. Монологічне мовлення може бути більш зручним для них, оскільки воно дозволяє висловлюватися без зовнішнього тиску. Навички та вміння діалогічного мовлення є підґрунтям оволодіння монологом. Під час навчання діалогічного мовлення створюються передумови оволодіння прийомami розповідання, опису, завдяки зв'язності діалогу: послідовність реплік, зумовлена темою розмови, логіко-смісловий зв'язок окремих висловлювань між собою. У ранньому дитинстві формування діалогічного мовлення випереджає становлення монологічного, а в подальшому робота з розвитку обох форм мовлення проходить паралельно.

Як зазначає академік А. Богуш, завданнями з розвитку діамнологічного мовлення (термінологія А. Богуш) у дітей у ЗДО є: вчити дітей відповідати на запитання та звертатися до

інших із запитаннями; підтримувати розмову; продовжувати її відповідно до ситуації спілкування; виявляти ініціативу в розмові з дорослими і дітьми; будувати діалог на запропоновану тему (друга, третя, четверта ... репліки діалогу); вчити дітей зв'язно відповідати на запитання за змістом сюжетної картини та художнього тексту (казка, оповідання, вірш, розповідь); описувати предмети, іграшки, дії, ситуації, картини; розповідати про події із власного досвіду, за змістом сюжетних картин, з теми, запропонованої вихователем та обраної самостійно (творчі розповіді); переказувати зміст знайомих художніх текстів; володіти різними типами висловлювань (розповіді, описи, міркуванням, пояснення) (Богущ, 2019). Для дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями, завдання, запропоновані А. Богущ з розвитку діалоого мовлення, є особливо важливими. Це зумовлено особливостями дітей з особливими освітніми потребами, що можуть включати виклики з розвитком мовлення, найчастіше - зв'язного. Крім того, сучасне використання гаджетів також впливає на мовленнєвий розвиток дітей, що додає актуальності навчанню ефективного спілкування і побудови діалогів.

Діалогове мовлення, за М. Вашуленко, характеризується нерозгорнутістю, ситуативністю, в ньому помітну роль відіграють поза-мовні засоби (інтонація, міміка, жести, поза тощо) (Вашуленко, 1991, с. 31-44). Е. Пелихата класифікує діалогові єдності таким чином: - за кількістю реплік, що складають діалогову єдність: двочленні, трьохчленні, багаточленні; - за комунікативною функцією реплік: вітальні, прощальні, побажальні, вибачальні, пропозиційні, вдячності, комбіновані (Палихата, 1995, с. 29-32). В. Колодязна зазначає, що діалогове мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників виступає як слухач і як мовець (Колодязна, 2004а, с. 4-9; 2004б, с. 5-11).

Отже, аналіз досліджень діалоого мовлення у дітей дошкільного віку, представлених у працях сучасних науковців, підкреслює важливість розвитку комунікативних навичок.

У контексті дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями, значення цих досліджень стає ще більш вагомим. Через особливості розвитку, діти часто відчують труднощі у соціальному спілкуванні та вираженні емоцій. Тому систематичне навчання їх відповідати на запитання, підтримувати розмову, виявляти ініціативу в діалозі, розвивати здатність до зв'язного висловлювання є критично важливим для соціального та емоційного розвитку кожної дитини незалежно від її особливостей. Важливо також розуміти, що прогрес у мовленнєвих аспектах може займати більше часу та вимагати індивідуалізованого підходу. Важливим елементом у роботі з дітьми, які з особливими освітніми потребами є включення невербальних засобів комунікації, які можуть стати містком до розвитку вербальних навичок. Використання зорових підказок, жестів, міміки і навіть спеціальних технологічних допоміжних засобів, може значно підвищити ефективність спілкування і допомогти дітям краще взаємодіяти з оточуючими. Раннє та цілеспрямоване втручання може значно поліпшити соціальну адаптацію та емоційно-мовленнєве вираження у дітей з аутизмом, підвищуючи якість їхнього життя.

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

Монолог, за М. Вашуленком, це тривалий, послідовний виклад системи думок, знань однією особою, не розрахований на відповідну мовну реакцію слухачів, натомість і не звернений безпосередньо до них. М. Вашуленко доводить, що монологічне мовлення дітей-шестиліток носить не лише комунікативний характер, тобто виконує функцію спілкування, а й діловий і

вольовий характер. Незаперечною є думка вченого, що монолог у цьому віці потребує у більшості випадків детальної підготовки: попереднє його продумування, чітке планування і відповідне словесне оформлення. Оскільки монологічне мовлення – це відносно розгорнутий вид висловлювання і в ньому порівняно обмаль можна використати неповних засобів інформації, то мовець замість того, щоб безпосередньо вказувати на предмет, змушений згадати про нього, а якщо слухачі не знайомі з ним, то й описати (Вашуленко, 1991, с. 31-44). У монологічному мовленні активно формуються мовленнєві повідомлення, транслюється його зміст, передається власне ставлення до проблеми. Під час монологічного мовлення говорить один, а інші слухають. Монологічне мовлення – одностороннє спрямоване, його головне завдання – вплинути певним чином на слухача чи аудиторію в цілому, передати знання, у чомусь переконати. Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношеннях – більш складна форма усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи, звернене до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті та уваги до змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення орієнтується на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості та взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно. У монологічному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. Монологічне мовлення певною мірою також є підтриманим, але це вже більше стосується контакту мовця зі слухачем. Мовцеві самому треба дбати про зміст і план свого виступу, його зв'язність, самому випереджувати кожну наступну фразу й відразу її формулювати. Розвиток монологічного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями має суттєве значення. Монологічне мовлення

дозволяє дитині формулювати та транслювати свої думки, виражати ставлення до проблеми. Це однобічно спрямована форма мовлення, що вимагає зосередженості та уваги до змісту і форми висловлювань, залежить від логічного мислення. Монологічне мовлення має бути розгорнутим, зв'язним, емоційним, і водночас зосередженим на головному. Для дітей з аутизмом це може бути складно, але важливо для їхнього мовленнєвого розвитку.

Синиця І. дійшов висновку, що монолог має бути пластичним і безперервним, вестися в певному темпі, з незначним прискоренням чи уповільненням, як без скоромовок, так і без будь-яких розтягувань і, тим більше, без довгих пауз (Синиця, 1974). За його словами, монологічне мовлення потребує спеціального навчання і вправління. І. Синиця зазначає, що монолог це не просто більша кількість інформації, більша кількість словесного матеріалу, більша протяжність у часі, у впорядкуванні із запитаннями, відповідями й репліками в діалогічному мовленні, хоча, звичайно, своїм об'ємом він також відрізняється від діалогу. Проте монолог насамперед організоване мовлення, яке має свою програму і структуру. «Монологічне мовлення позбавлене довільності. Його задум, зміст, план, логіку, формулювання кожної фрази і т. ін., як уже зазначалось, визначає сам мовець, - той, хто виголошує монолог» (Богущ, 1999).

Аналізуючи різні погляди та дослідників на монологічне мовлення, можна стверджувати, що монологічне мовлення відіграє ключову роль у розвитку комунікативних навичок, особливо у дітей шестирічного віку. Монолог не лише сприяє формуванню здатності до виразного та структурованого висловлювання думок, але й вимагає від мовця більшої зосередженості та розвитку мислення. У контексті мовлення дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями, роль монологічного мовлення стає ще більш значущою. Для таких дітей монолог може стати потужним інструментом для розвитку мовленнєвих навичок та самовираження. Через особливості їхньої взаємодії з оточуючим світом монологічне мовлення

допомагає їм краще структурувати свої думки та висловлювання, а також сприяє розвитку здатності до послідовного мислення, що підвищує їхню впевненість у спілкуванні та самостійності. Спеціалізовані методики навчання монологічного мовлення, адаптовані до потреб дітей з аутизмом, можуть відіграти ключову роль у їхньому комплексному розвитку та соціалізації. На тепер вважаємо важливим забезпечення доступу до таких методик та їх інтеграцію в освітній процес. Отже, монологічне мовлення, як форма зв'язного мовлення, відіграє важливу роль у розвитку когнітивних та мовленнєвих здібностей, що вимагає цілеспрямованого навчання та розвитку. Зв'язному монологічному мовленню властиві організованість, тенденція до розгортання змісту, безперервність, внутрішня логіка й аргументація, точність передання думок, чітко виражена послідовність і смислова завершеність. Таке комплексне поєднання багатьох ознак вимагає, щоб оволодіння монологом теж було комплексним і охоплювало інформаційно-змістовий аспект викладу, логіко-структурну побудову, мовне оформлення. Отже, монологічне мовлення - це більш складна, довільна, організована форма зв'язного мовлення, що потребує спеціального навчання (А. Богуш, М. Вашуленко, В. Скалкін, І. Синиця, В. Колодязна, Е. Пелихата). Учені, підкреслюючи первинність діалогу, доводять, що монолог породжується в надрах діалогу.

Проведений аналіз сутності феномена «зв'язне мовлення», який висвітлено в наукових працях А. Богуш, О. Білан, О. Ворожейкіна, Н. Гавриш, Н. Луцан та ін. засвідчив, що спільним для всіх визначень у вітчизняній педагогічній науці це вміння дітей, незалежно від особливостей, змістовно висловлювати думки у правильній послідовності. Сутність поняття «зв'язне мовлення» охоплює розвиток здатності особистості до вираження думок, ідей, та емоцій через структуроване, логічно послідовне та граматично правильне мовлення. Означений процес передбачає вміння використовувати мову для ефективного спілкування, а також сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок, що дозволяє дитині взаємодіяти

із соціальним оточенням. Зв'язне мовлення є ключовим компонентом освітнього процесу, соціалізації та інтелектуального розвитку особистості, є підґрунтям навчання читання, письма та розвитку критичного мислення.

1.3 Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку

1.3.1 Змістова характеристика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку за нормативними показниками

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

Відомий український учений, педагог класик і засновник української дошкільної педагогіки К. Ушинський назвав рідну мову «цвітом духовного життя, порівнюючи її із квіткою, яка ніколи не в'яне та вічно розвивається». К. Ушинський зазначав, що саме в мові одухотворюється весь народ, вся його батьківщина. Якщо людина з дитинства позбавлена рідної мови, вона ніколи не зрозуміє свій народ, залишиться людиною без Вітчизни, яку б маску патріотизму не надягла пізніше. Зазначимо, що українські вчені К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Потебня та ін. були впевнені, що зникне мова, знекне й народ (Богущ та Пекіпер, 2017).

Наскільки актуальними є мовні сентенції учених у сьогоденній Україні під час широкомаштабної війни, в ході якої російський агресор намагається позбавити українських дітей їхньої рідної української мови. Дитина опановує рідну мову з раннього дитинства. Вченими доведено, що дитина до 3-ох років оволодіває активним ситуативним розмовним мовленням; до 4-ох років опановує звукову культуру мовлення; до 4,5 років засвоює граматичні норми, граматичну

правильність мовлення; до 5-ти років оволодіває зв'язним монологічним мовленням.

Засвоєння звукового, граматичного правильного мовлення, збагачення словникового запасу дитини позитивно позначається на розвитку її монологічного мовлення і форм спілкування.

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

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

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

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

Діти за зразком та планом виховательки складають творчі розповіді, продовжують розповідь, розпочату дорослим, об'єднують опорні слова у творчу розповідь, складають розповіді за сюжетною ігровою обстановкою. Переказують знайомі художні тексти різної складності й композиції за планом виховательки та за частинами. Оцінюють прослухані розповіді. Вміють домислювати події, відсутні на картині, поділяти на логічно завершені частини сюжетну картину, художній текст, придумують назви до частин, об'єднують в єдину розповідь кілька сюжетів (розповіді за серією картин, порівняльні розповіді), складають казки, загадки, розповіді про кумедні епізоди; передають зміст переглянутих мультфільмів, фільмів, вистав, почутих казок та оповідань (Богущ, 2013, с. 6-10).

Важливим є якісне новоутворення дітей старшого дошкільного віку, як зазначає вчена, поява планувальної і регулювальної функцій мовлення. Дитина вже самостійно складає розповіді за планом, може планувати свою майбутню мовленнєву діяльність. До шести років у дітей формуються функції мовлення (комунікативна, контактано-встановлювальна, планувальна, регулювальна, резюмувальна, волюнтативна, естетична, гносеологічна, мислетворча, метамовленнєва) та інші форми мовлення (діалог, монолог, внутрішнє, ситуативне, контекстове, повідомлення, розповідь, опис, міркування, пояснення, інструкція). Різні аспекти мовлення дитини вдосконалюються упродовж її навчання на шостому році життя. Досягнуті результати мовленнєвого розвитку дитини в дошкільні роки дають можливість їй легко засвоювати програму навчання у

школі. Водночас, застерігає А. Богуш, слід пам'ятати, що й у старшому дошкільному віці у дітей часто трапляються випадки специфічного розвитку мовлення дітей, які потребують індивідуальної роботи (Богуш, 2013, с. 6-10).

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

Оволодіння дитиною на кінець дошкільного періоду її життя (6-7 років) монологічним зв'язним мовленням, за словами А. Богуш, є найбільш вагомим досягненням дитини (Богуш, 2013). Вченою визначено також феномен «зв'язне мовлення». За її словами, зв'язне мовлення – це словесне розгорнуте смисловисловлювання (низка словесно пов'язаних речень), що забезпечує спілкування і взаєморозуміння дітей і дорослих. Це не тільки, продовжує А. Богуш, послідовність слів і речень, а послідовність взаємопов'язаних одна з одною думок, які передаються словами у нормативно побудованих реченнях (Богуш та Маліновська, 2023, с. 225).

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

Дослідження А. Богуш суголосні із думкою лінгводидактів (М. Пентилюк, М. Вашуленко, Г. Коваль та ін.) щодо переваги

формування у дітей дошкільного віку насамперед мовленнєвих компетенцій, які в подальшому складуть зміст сформованих мовних компетентностей. Для переконання своєї наукової позиції у започаткованому дослідженні порівнюємо визначення мовленнєвої компетенції (за А. Богуш) і мовленнєвої компетентності (за Н. Гавриш) (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Компетенція, за А. Богуш – це спеціально закріплений результат освіти (стандарти, програми, інструктивні вказівки тощо), наперед задана норма (вимоги) до освітньої підготовки дитини, що є необхідними для її якісної продуктивної діяльності в певній освітній змістовій чи предметній галузі (педагогіка, фахові методики тощо). Ознакою компетенції є її предметний характер (Богуш та Маліновська, 2021). У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції. За А. Богуш, мовна компетенція — це інтегративне явище, що охоплює знання, уміння, навички, стратегії і тактики мовної поведінки, настанов щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування.

Як зазначає А. Богуш, мовленнєва компетенція — це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення (Богуш, 2011, с. 19).

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

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

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

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

У контексті розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку суттєвим є введення у науковий обіг вченою (А. Богущ) наукового терміна - діамонологічна компетенція. Згідно А. Богущ, діамонологічна компетенція — розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатись із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей (Богущ, 2011, с. 19).

Гавриш Н. використано термін «мовленнєва компетентність» як складник мовленнєвої діяльності, що забезпечує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками, формувати комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим), виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо (Гавриш, 2003, с. 12-14).

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

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

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

Мовленнєва компетентність, за БКДО (2021 р.) розглядається як – здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники (по суті, це і є компетенції) та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість. Автори БКДО визначають такі показники сформованості мовних знань дитини: розуміє, що в Україні українська мова є державною; усвідомлює звуковий склад рідної мови, спираючись на розвинений фонематичний слух і мовленнєве дихання. Має збалансований запас слів із різних освітніх напрямів, що дає змогу добирати найбільш точні слова відповідно до ситуації мовлення; знає і називає ознаки, якості, властивості предметів, явища, події. У словнику наявні слова всіх частин мови, різного типу творення, слова різної складності, синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; знає прислів'я, і приказки, утішки, загадки, скоромовки, форми звертання до дорослих і дітей. Має елементарні знання норм культури мовлення (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент тощо) (Косенчук та ін., 2021, с. 18-19).

Щодо наявності у дітей означених знань не виникає заперечень, натомість у змісті мовленнєвої компетентності відсутні мовленнєві вміння і навички, які є основою (підґрунтям) формування майбутніх компетентностей, хоча автори не

заперечують наявність «мовленнєвих складників», не називаючи їх компетенціями. Вважаємо, що це суперечить науковому підходу у визначенні означених понять.

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

У змісті БКДО (2021 р.) подано поняття «комунікативна компетентність» як здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію. Розробники програми описують такі критерії оцінки засвоєння дитиною мовленнєвих знань: знає і володіє етикетними комунікативними формулами (привітання, звертання, прохання, висловлення подяки, вибачення тощо); різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій. Має початкові уявлення про способи, переваги і недоліки цифрової комунікації (Косенчук та ін., 2021, с. 18-19).

Водночас не можемо погодитись із авторами Державного стандарту щодо сформованості знань, адже знання дитина здобуває в різних видах діяльності, а вихователька формує в неї відповідні вміння і навички. Зауважимо, що на відміну від попереднього БКДО (2012 р.) в освітньому напрямі «Мовлення дитини» відсутні різні види мовленнєвої компетенції, їх із невідомих причин названо складниками; крім того, автори стандарту послуговуються терміном «компетентність», а не компетенція, що є властивим для дітей дошкільного віку. В означеному освітньому напрямі акцентовано на любові дітей

до рідної мови, поваги до державної мови, мов представників національних меншин України, мов міжнародного спілкування.

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

У БКДО (2021 р.) визначено комунікативну компетентність як фундаментальну здатність дітей дошкільного віку до ефективного спілкування та взаємодії, підкреслюючи важливість етикетних форм мовлення та розуміння цифрової комунікації.

Не можна погодитись з поглядом авторів БКДО щодо фундаментальної здатності до ефективного спілкування та ще й цифрової комунікації. Означене аж ніяк не відповідає фізіологічним та психічним особливостям дітей старшого дошкільного віку.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.) зазначено, що діти дошкільного віку повинні оволодіти навичками зв'язного мовлення: діти підтримують та ініціюють розпочату розмову, звертаються із запитаннями до співрозмовника та відповідають на запитання, вживають мовні й немовні засоби виразності, дотримуються правил мовленнєвого етикету, складають різні види розповідей, переказують художні твори, складають казки і творчі розповіді, самостійно розповідають знайомі казки, виявляють здатність й інтерес до словесної творчості (Базовий компонент дошкільної освіти ..., 2021).

У сучасній педагогічній практиці спостерігається досить суперечлива картина щодо методики навчання дітей старшого дошкільного віку зв'язного мовлення. З одного боку, у багатьох

закладах дошкільної освіти вихователі використовують елементарні методики щодо навчання дітей зв'язного мовлення, не завжди орієнтуються на зміст комплексних і парціальних варіативних програм, обмежуються тільки уведенням діалогу, описом певних предметів або переказом добре знайомих дітям казок та оповідань. А з іншого – невиправдано переносять зміст, форми й методи навчання зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в середні групи.

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

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

Аналіз програми свідчить, що перед вихователями закладів дошкільної освіти стоїть важливе завдання розвитку в дітей зв'язного мовлення у процесі систематичного використання різних видів мовленнєвих ігор, у тому числі ігор-драматизацій, ігор-інсценізацій, сюжетно-рольових ігор, театралізованих та режисерських ігор; системи вправ та завдань, створення ігрових ситуацій. Також одним із важливих завдань передбачено сформувати в дітей культуру мовленнєвої поведінки в соціальному та природному оточеннях.

Комплексна освітня програма для закладів дошкільної освіти «Світ дитинства» (науковий керівник акад. А. Богуш) охоплює освітні лінії відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2012 р.). Однією з ключових освітніх ліній

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

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

Відзначимо, що вчені (А. Богуш і Н. Гавриш) розробили до освітньої лінії «Мовлення дитини» БКДО (2012 р.) навчально-методичний комплект для дітей старшого дошкільного віку: навчальний посібник «Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку», навчально-методичний комплект (навчально-

методичний посібник «Запрошуємо до розмови» та 16 сюжетних картин), альбом сюжетних карток на основі літературних творів із методикою навчання дітей розповідання; зошит із тематичною добіркою завдань з розвитку зв'язного мовлення для індивідуальної роботи з дітьми, навчально-методичний комплект предметних картинок (216) за 18 тематичними групами з методичними рекомендаціями щодо розвитку зв'язного мовлення дітей. Автори пропонують оригінальні методи, прийоми і методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку на наочній основі (Богущ та Гавриш, 2013).

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

У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» в освітній лінії «Мовлення дитини» освітніми завданнями передбачено: вчити будувати діалог на запропоновану тему; продовжувати вчити дітей складати творчі розповіді: розповіді-міркування, із власного досвіду, власні казки й оповідання тощо (Білан, 2023, с. 232).

У програмі «Українське дошкілля» розділ, присвячений мовленнєвому розвитку дитини, відкриває широкі можливості для всебічного розвитку мовленнєвих умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. Активне залучення до діалогічного та монологічного мовлення розвиває комунікативні здібності, формує творчі та аналітичні навички. Зміст програми спрямований на навчання дітей будувати розповіді, використовувати різноманітні типи висловлювань та брати активну участь у переказі художніх текстів, що сприяє формуванню початкових літературно-художніх здібностей. У програмі наголошено на важливості індивідуального підходу до

кожної дитини, незалежно від особливостей, у врахуванні її інтересів та здібностей, що дозволяє досягти високих результатів з розвитку мовлення та соціалізації дітей. Завдяки такому підходу діти не лише навчаються користуватися мовленнєвими вміннями і навичками, але й опановують навички культурної поведінки та мовленнєвого етикету, що є важливим складником їхньої соціальної адаптації.

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

1.3.2 Наукові досягнення розвитку з зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку

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

Українська дошкільна лінгводидактика послуговується й результатами досліджень розвитку зв'язного мовлення в означених напрямках інших сучасних дослідників, висновках українських учених, зокрема: розвиток описового мовлення дітей (А. Зрожевська), розвиток зв'язного мовлення дітей засобами сюжетно-рольових ігор, навчання складати дітьми творчі розповіді (Н. Орланова, А. Зиммельдінова). Зазначимо, що

ознайомлення з каталогом досліджень, здійснених із проблеми «зв'язне мовлення» є найбільш розмаїтим як за тематикою, так і за кількістю в українській дошкільній лінгводидактиці. Проаналізуємо хоча б окремі з них із загальної наукової платформи концепта «зв'язне мовлення дітей старшого дошкільного віку».

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

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

монологічного мовлення, розвиток якого передбачено чинними програмами сучасного ЗДО.

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

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

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

Найбільш ґрунтовно в українській дошкільній лінгводидактиці представлено теоретико-методичний аспект проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Відповідно і навчально-мовленнєві дії з розвитку діалогічного та

монологічного мовлення найбагатше представлено й описано в понятійних дефініціях (Богущ та Гавриш, 2007).

Здійснено аналіз змісту наявних наукових досліджень із проблеми «розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку». Враховуючи методологічне та психологічне підґрунтя розвитку особистості дитини, зокрема особистісно-діяльнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей, звернімося до результатів дослідження Н. Луцан, Т. Постоян, В. Баранової, Н. Гавриш.

Предметом дослідження Н. Луцан виступив розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Авторкою доведено, що розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку супроводжується спеціальною організацією мовленнєво-ігрової діяльності, що ґрунтується на особистісно зорієнтованій моделі взаємодії її учасників; системі мовленнєвих технік, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєво-ігрових дій; функціональному характері мовленнєво-ігрової діяльності (Луцан, 2005). Н. Луцан було визначено тенденції розвитку зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності, а саме: ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей зумовлюється інтеракцією, взаємозв'язком мовленнєвої, освітньо-мовленнєвої та ігрової діяльності дітей; розвиток зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості в них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій; активізація діалогічного мовлення залежить від обізнаності дітей старшого дошкільного віку з різними типами і формами діалогу та педагогічним стимулюванням їх в ігровій діяльності; питома вага використання монологічних висловлювань дітей в ігровій діяльності зумовлюється рівнем розвитку в них умінь і навичок будувати різні форми монологу; найсприятливішим мовленнєво-ігровим середовищем виявилось таке, розвивальний потенціал якого був спрямований на розвиток ініціативності, самостійності та творчості дітей як у складанні ігрових сюжетів, задумів, організації ігрової діяльності, так і у виборі мовленнєвого супроводу (діалогічне,

монологічне мовлення, мовні, немовні засоби виразності) обраної гри; прояви ініціативності, креативності, самостійності щодо організації ігрової діяльності залежать від обізнаності дітей із текстами художніх творів (казок, оповідань, пісень тощо), рівнем розвитку зв'язного мовлення; прослідковується також залежність розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності від занурення дітей у комунікативно-рольові, наближені до життєвих, ситуації. У дослідженні вченою виявлено стадії розвитку зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності, з-поміж них такі: ознайомлення дітей із текстами художніх творів (казки, оповідання, малі жанри фольклору), зміст яких стимулював би дітей до організації ігрової діяльності; послідовне введення в мовлення дітей різних типів мовлення (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями), форм діалогу (діалог, трилог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення); занурення дітей у мовленнєво-ігрову діяльність (ігрові мовленнєві вправи, словесні та вербальні ігри, мовленнєві комунікативно-ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри тощо); педагогічне стимулювання ініціативної, креативної, самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей (Луцан, 2005, с. 296).

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

Отже, дослідження Н. Луцан вносить значний вклад у розуміння процесу розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку засобами мовленнєво-ігрової діяльності. Авторка доводить, що спеціально організована ігрова діяльність, заснована на особистісно зорієнтованому підході та використанні мовленнєвих технологій, сприяє переходу дитини від репродуктивного до креативного використання мови.

Ефективність такої діяльності підтверджується залученням дітей до ігор, які спрямовані на розвиток діалогічного та монологічного мовлення, створення умов для їх творчої самостійності.

Продуктивно-творча діяльність дітей як засіб розвитку зв'язного мовлення, виступила предметом дослідження Т. Постоян. Вчена підкреслює, що розвиток зв'язного мовлення тісно пов'язаний з різними видами діяльності та активністю дитини у цьому процесі. Дослідницею для експериментальної роботи було обрано такі теми народознавчого характеру: «Народні іграшки з глини», «Писанка», «Витинанка», «Зима в Україні» (малювання, розфарбовування писанок тощо) (Постоян, 1998). Авторкою було розроблено методику комплексного розвитку зв'язного мовлення дітей у різних видах діяльності - продуктивно-творчій, художньо-мовленнєвій, мовленнєво-ігровій. Оптимальними педагогічними умовами ефективного розвитку зв'язного мовлення дітей у продуктивно-творчій діяльності за результатами дослідження Т. Постоян виявилися такі: тематичний принцип наскрізного планування; послідовне комплексне розв'язання мовленнєвих завдань (словник, описові розповіді із власного досвіду, творчі розповіді); інформаційно-змістова обізнаність дітей у межах обраної тематики з різних напрямів діяльності (продуктивно-творча, художньо-мовленнєва, мовленнєва, ігрова); занурення дітей в активно-пізнавальну творчу діяльність; позитивне емоційне стимулювання мовленнєвої активності дітей на заняттях. На підставі аналізу експериментальних даних учена визначила стадії послідовного розвитку зв'язного мовлення дітей: інформаційно-змістову, у процесі якої здійснювалося збагачення знань дітей національними традиціями, святами й обрядами українського народу, вивченням невеликих за обсягом фольклорних творів у межах обраної тематики; технологічно-продуктивну, у процесі якої діти не лише ознайомлювалися з різними видами образотворчої діяльності (малювання, ліплення, витинання), а й опановували техніку виконання виробів і збагачували свій словник специфічною термінологією образотворчої діяльності;

стадія описових розповідей із використанням образних виразів і фольклору, сюжетні та творчі розповіді.

Слугує на увагу висновок ученої, що змістовність розповідей дітей залежить від їхнього попереднього чуттєвого досвіду: чим багатший та різноманітніший досвід, тим змістовніша їхня розповідь; тип розповіді визначається рівнем розвитку словника дітей: багатий словник спонукає дітей до сюжетно-творчої (або описово-творчої) розповіді з використанням образних виразів, текстів художніх творів тощо, бідний словник спричинює переважно описово-констатувальні оповіді; композиційна структура розповіді зумовлена попереднім досвідом дитини, набутим у різних напрямках діяльності; самостійність побудови розповіді визначається наявністю знань із відповідної теми, рівнем розвитку словника та мовленнєвої активності дитини (Постоян, 1998).

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

Захарченко В. вивчала вплив сюжетно-рольової гри на розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Вчена довела, що різні компоненти сюжетно-рольової гри, такі як зміст гри, рольове спілкування, ігрові дії та сюжетоскладання,

є ефективними у формуванні зв'язного мовлення. В. Захарченко акцентує на важливості ігрових компонентів, оскільки вони не лише визначають мовленнєвий матеріал, але й надають дітям практику мовленнєвого спілкування у процесі ігрових стосунків адекватних ситуацій гри. Вчена також вказує на важливість активної мовленнєвої діяльності в ході рольового міжособистісного спілкування, яке підсилюється проблемно-ігровими ситуаціями. Використання допоміжних атрибутів, як-от схематичні моделі розповіді, ігрові дії різних форм, та сюжетоскладання як способу побудови гри, сприяє розвитку зв'язного мовлення дітей, яке діалогічного, так і монологічного. Отже, дослідження підкреслює цінність сюжетно-рольової гри як засобу всебічного розвитку мовленнєвих навичок у дітей (Захарченко, 1997).

Сюжетно-рольова гра відіграє важливу роль у розвитку зв'язного мовлення не лише у нормотипових дітей, але й у дітей з ООП, зокрема у дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями. Форма ігрової діяльності стимулює соціальну взаємодію та комунікативні навички, що є ключовими аспектами для дітей з аутистичними порушеннями. Натомість, діти з аутизмом часто зіштовхуються з труднощами у соціалізації та включенні у гру, особливо у сюжетно-рольові ігри, які вимагають від дитини втілення в певні ролі та взаємодію з іншими (Чекан та ін., 2021, с. 274–282).

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

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

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

За даними вчених (А. Богуш, Н. Гавриш), у дітей старшого дошкільного віку зв'язне мовлення досягає досить високого рівня. Під час спілкування вони можуть давати точну, коротку або розгорнуту (залежно від ситуації) відповідь, зрозумілу для довколишніх людей. Діти старшого дошкільного віку здатні брати активну участь у бесіді, висловлювати доречні репліки,

вчасно реагувати на висловлювання інших, формулювати запитання. Характер діалогу дітей певною мірою залежить від змісту їхньої спільної діяльності.

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

Дослідження С. Ласунової було присвячено розвитку описового мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами української народної іграшки. Авторкою означено педагогічні умови ефективного розвитку описового мовлення дітей засобами української народної іграшки, як-от: урахування емоційного потенціалу української народної іграшки; обізнаність дітей із регіональними видами іграшок; активна пізнавально-творча спрямованість освітньо-мовленнєвої роботи з народною іграшкою (Ласунова, 2000). С. Ласунова запропонувала нову технологію розвитку творчих і репродуктивних форм описового мовлення з акцентом на емоціогенності об'єкта опису та ситуації спілкування. Науковець виявила складні взаємозв'язки між зв'язністю мовлення, емоційним впливом ситуації висловлювання та оригінальністю створення ідеальних моделей предмета опису. Так, у мовленнєво-описовій діяльності, тобто творчій мовленнєвій діяльності описового типу, виокремлено такі її види, як *опис-коментування*, *опис-конотацію*, *опис-ілюстрування*, *опис-комбінування*, *опис-варіацію*, *опис-проєктування* (Ласунова, 2000, с. 101-102). Вченою, визначено й описано форми мовленнєвої поведінки дитини: *репродуктивне мовлення*,

художньо-репродуктивне мовлення, індивідуалізовано-інтерпретаційне описове висловлювання; інтерпретаційне мовлення, які вирізняються характером (творчий - нетворчий) і функціями розумово-мовленнєвої активності дитини-оповідача (Ласунова, 2000, с. 103-106). С. Ласунова також зосередилася на когнітивно-афективних аспектах української народної іграшки як засобу розвитку описового мовлення у старших дошкільників і окреслила педагогічні умови та етапи розвитку зв'язного монологічного мовлення описового типу. У дослідженні передбачалося, що ефективність розвитку монологічного мовлення описового типу в дітей старшого дошкільного віку, частотність проявів оригінальних творчих та умовно-творчих розповідей значно підвищується, якщо у процесі навчання враховувати виключну емоційгенність української народної іграшки як предмета опису та індивідуальні особливості дітей-оповідачів (Ласунова, 2000).

Михайлова Л. досліджувала розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Дослідниця визначила сутність феноменів «розмовне мовлення дітей старшого дошкільного віку», «розмовний дискурс», «дискурсивна діяльність», «дискурсивна компетенція випускника дошкільного закладу» та педагогічні умови ефективного розвитку розмовного мовлення дітей (Михайлова, 2010).

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

Зрожевська А. вивчала розвиток зв'язного описового мовлення дітей у старшій групі закладу дошкільної освіти. Результати дослідження засвідчили можливість і необхідність введення до програми розвитку зв'язного мовлення дітей віком до п'яти років навичок і вмінь, формування яких забезпечить правильну побудову текстів-описів. Опис А. Зрожевська розуміє

як мовленнєве повідомлення, в якому розкриваються в певній послідовності ознаки об'єкта; таке повідомлення має певну структуру, що характеризується усталеними особливостями синтаксичної побудови.

Зрожевська А., досліджуючи формування зв'язного описового мовлення у старшій групі закладу дошкільної освіти, відзначає, що врахування мотивації є особливо важливим на початковому етапі навчання описових висловлювань (Зрожевська, 2010, с. 173-176).

Авторкою розроблено зміст і методику навчання, що базувалася на послідовності ознайомлення дітей із предметом опису; вчила дітей різних видів опису, яким передувало збагачення елементарних знань у дітей про структуру і функції описового тексту; поетапний розвиток мовленнєвих умінь і навичок, які забезпечували структурну оформленість тексту; вчила дітей послідовного викладу та розкриття мікротем; використання різних засобів зв'язку між реченнями тексту. Дослідження підтвердили необхідність збагачення у дітей п'ятого року життя елементарних знань і уявлень про структуру тексту, мікротеми і способів їх зв'язку між частинами висловлювання. У процесі навчання діти послідовно вчилися описувати предметні картинки, іграшки, сюжетні картинки; пізніше вводилось «словесне малювання». При цьому, в дітей формувалось уявлення про структуру і функції описового тексту, послідовне виділення і розкриття мікротем, використання різноманітних міжетекстових зв'язків. А. Зрожевська довела, що діти старшого дошкільного віку можуть чітко виділяти структурні частини опису, розкриваючи мікротеми, користуючись різноманітними способами зв'язку між частинами висловлювання, а також у порівняльному описі. Авторка зазначає, що ефективність навчання мовлення підвищується, якщо поставити дитину в умови однотипні з природними, якщо її мовленнєві висловлювання наближаються до тих, що існують у житті, якщо задовольняється потреба в комунікації.

Дослідження Н. Орланової було спрямоване на навчання дітей старшого дошкільного віку творчого розповідання, яке

розглядалося вченою як уміння дітей самостійно створювати нові образи, ситуації, дії і висловлювати все це в логічно послідовному оповіданні сюжетного чи описового характеру. Н. Орланова вчила дітей старшої групи складати розповіді про іграшки, за картинками, на тему, за планом вихователя; в підготовчій групі - складати сюжетні реалістичні розповіді за самостійно складеним планом з теми, запропонованої вихователем; розповіді за самостійно обраною темою, казки про тварин, тексти інсценівок для театру іграшок, описові розповіді про природу. Вчена пропонувала давати дітям завдання у такій послідовності: придумування дітьми фантастичних дій героя, схарактеризованого вихователькою; складання казки на запропоновану тему; самостійне придумування теми і сюжету казки. Вченою науково обґрунтовано використання прийомів навчання дітей творчих розповідей: зразок розповіді виховательки, план розповіді; повторення розповіді товариша, додаткові запитання, попередня конкретизація завдання для пасивних дітей, пояснення дітям завдання «придумай». Було доведено, що у процесі послідовних систематичних занять під керівництвом виховательки діти старшого дошкільного віку набувають умінь складати казки: створюють сюжети на основі комбінації елементів своїх знань та уявлень, наперед планують творчу роботу, використовують відповідні мовні засоби (художній зачин, повторення, приказки, прислів'я, римування) (Орланова, 1974).

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

Особливості розвитку зв'язного мовлення шестирічок досліджувала А. Зимульдінова. За даними обстеження дітей, як зазначає вчена простежував недостатній розвиток зв'язного мовлення шестирічок. З поміж причин ученою визначаються такі: діти до школи оволоділи лише побутово-розмовним, діалогічним мовленням; для їхніх розповідей характерним був елемент ситуативності, що робить повідомлення не зовсім зрозумілим; шестирічки знають і застосовують у повсякденному житті багато слів, натомість їх недостатньо, щоб висловлювати нові уявлення і поняття, набуті у процесі занять. А. Зимульдінова зазначає, що до шести років у дітей формується готовність зв'язно говорити на певну тематику, враховувати окремі компоненти мовленнєвих ситуацій. Спрямованість на навчання зв'язного мовлення шестирічок має відповідати потребам їхніх зростаючих психічних сил, мовлення розвивається у процесі оволодіння дітьми різними функціями мови, її стилями і типами. Авторка вважає, що для того, аби діти навчилися говорити зв'язно, виразно та цікаво, необхідно виховувати у них бажання до поліпшення своїх розповідних навичок, надихаючи їх стати запальними оповідачами, які можуть презентувати ідеї чітко та привабливо для аудиторії (Зимульдінова, 1988, с. 36-39). Натомість вважаємо, що висновок, до якого дійшла А. Зимульдінова, можна віднести до мовлення дітей 6 років, які не відвідували заклади дошкільної освіти, оскільки програмами дошкільної освіти розвиток і навчання монологічного мовлення передбачено із 4 років, тобто із середньої групи.

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

вистави; мовленнєві імпровізації; «листування»; ситуації-змагання, ситуації оцінки, ситуації-контролю; словесні, творчі й рольові ігри (Трифоновна, 2012).

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

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

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

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

◆ Для дітей дошкільного віку з аутизмом, методика С. Русової може бути адаптована з особливим фокусом на структурованість, візуальну підтримку та індивідуальний підхід. Розповіді корекційного педагога повинні бути чіткими, доступними, візуально підкріпленими, а корекційні заняття –

організовані в спокійному середовищі з урахуванням чутливості дітей до сенсорних подразників. Стимулювання дітей до самостійного розповідання передбачає використання візуальних підказок і гнучкий підхід, дозволяючи дітям висловлюватись у власному стилі.

Русова С. зазначила, що розповіді вихователів та самостійні оповіді дітей ефективно розвивають мовлення, підкреслюючи доступність, образність та емоційність розповідей.

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

♦ Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку як з нормотиповим, так і у дітей з ООП, є важливим не тільки для їхніх мовленнєвих навичок, але й для особистісного зростання та успішної соціалізації. Оволодіння мовленням дозволяє дитині ефективно спілкуватися з оточуючими, виражати свої думки, емоції та потреби, а також пізнавати світ навколо себе. Здатність до зв'язного мовлення сприяє формуванню соціальних зв'язків, розумінню та взаємодії з іншими людьми, а також розвиває критичне мислення та когнітивні навички, що є ключовими чинниками для повноцінного входження дитини в соціальний світ та її подальшого розвитку (Н. Гавриш).

♦ У середовищі розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями важливо

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

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

◆ У контексті розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями дослідження Н. Луцан набуває особливої актуальності. Наявність спеціально організованої мовленнєво-ігрової діяльності, заснованої на особистісно зорієнтованій моделі взаємодії, системі мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід від репродуктивних до креативних дій, і функціональному характері цієї діяльності, може бути адаптована для задоволення особливих потреб дітей з аутизмом.

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

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

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

процесі, щоб допомогти дітям з аутизмом краще орієнтуватися та залучатися до освітніх активностей.

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

◆ Вважаємо, що методичний інструментарій В. Баранової буде особливо корисними у роботі з дітьми з аутистичними порушеннями, які почасти зустрічають труднощі у мовленнєвому розвитку та соціальній взаємодії. Інтегруючи образотворчу діяльність із мовленнєвою, можна стимулювати емоційне сприйняття та виразність мовлення, сприяючи таким чином соціалізації дитини та розвитку комунікативних навичок дітей з аутизмом.

◆ Дослідження С. Ласунової, зорієнтоване на використання української народної іграшки для розвитку описового мовлення старших дошкільників, надає цінні інсайти, які можуть бути адаптовані для роботи з дітьми старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. Емоційний потенціал народної іграшки може сприяти залученню дітей з аутизмом, стимулюючи

їхню мовленнєву активність та допомагати у розвитку зв'язного мовлення завдяки візуальним та тактильним враженням.

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

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

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

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

соціальній адаптації та інтеграції дітей з аутизмом у соціальне середовище.

Висновки з розділу I

У розділі науково обґрунтовано психолого-педагогічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, крізь призму сучасних підходів до освіти та в умовах цифровізації освітнього середовища.

Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку охоплюють ключові теоретичні положення класичної та сучасної психології, що трактують мовлення як результат психічного розвитку, соціальної взаємодії та когнітивної активності дитини. Аналіз наукових джерел (О. Запорожець, Г. Костюк, Т. Піроженко, Л. Калмикова та ін.) дозволив виокремити феномени «мова», «мовлення», «внутрішнє мовлення», «мовленнєва діяльність» як базові психологічні категорії, що визначають закономірності мовленнєвого розвитку в дошкільному віці.

Зв'язне мовлення як проблема української дошкільної лінгводидактики розглянуто через призму формування наукової школи академіка А. Богуш, у межах якої досліджено принципи формування мовленнєвої компетентності в дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, Ю. Руденко, Т. Постоян, О. Трифонова, А. Зрожевська, Н. Орланова, А. Зимкульдінова та ін.). Сутність поняття «зв'язне мовлення» визначено як складне інтегроване утворення, що включає логіко-семантичну, граматичну, ситуативно-комунікативну й емоційно-оцінну компоненти. Визначено важливість діалогічних та монологічних форм як засобів реалізації зв'язного мовлення в дошкільному віці.

Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями є багатофакторним процесом, що охоплює вікову специфіку мовленнєвого розвитку, педагогічні умови організації освітнього середовища та психолого-педагогічну підтримку. Окреслено ключові наукові

досягнення щодо мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, що відображені в Базовому компоненті дошкільної освіти (2021), сучасних освітніх програмах («Світ дитинства», «Українське дошкілля», «Дитина» та ін.), а також у працях вітчизняних і зарубіжних учених з лінгводидактики та спеціальної педагогіки. Проаналізовано зміст нормативних документів щодо мовленнєвої компетентності дітей, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Виявлено, що системна мовленнєва діяльність сприяє формуванню діалогічної, монологічної та комунікативної мовленнєвих компетенцій, які є підґрунтям для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти.

Отже, розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями потребує інтеграції психолого-педагогічного підходу, положень дошкільної лінгводидактики та потенціалу цифрових технологій, що створює методологічне підґрунтя для подальших практичних досліджень.

Джерела

- Ахматова, О. С. (1966). *Словник лінгвістичних термінів*. Рад. енциклопедія.
- Бабич, Н. Д. (1990). *Основи культури мовлення*. Львів: Світ.
- Баєв, Б. Ф. (1961). Актуальні питання внутрішнього мовлення та його формування у дітей. У *Питання психології навчання та виховання: тези доповідей на конференції* (с. 101–103). Київ: НДП.
- Баєв, Б. Ф. (1966). *Психологія внутрішнього мовлення*. Київ: Радянська школа.
- Баєв, Б. Ф. (1968). Внутрішнє мовлення та процес спілкування. *Психологія*, 120–126.
- Баєв, Б. Ф. (1970). Психологія навчання і проблеми внутрішньої мови. У *Соціально-психологічні та лінгвістичні характеристики форм навчання і розвитку контактів між людьми* (с. 73). Львів.
- Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doskylnoyi%20osvity.pdf.
- Байєр, О. М., Бат-ліна, Л. В., Богуш, А. М., & ін. (Ред.). (2015). *Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів*. Київ: Мандрівець.
- Баранник, Д. Х. (1969). *Усне монологічне мовлення* (Дис. ... д-ра філологічних наук). Київ.
- Баранова, В. В. (2014). *Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Білан, О. І. (2007). *Художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку*. Львів: Проман.
- Білан, О. І., Возна, Л. М., Максименко, О. Л., Овчаренко, Л. Р., Руханська, Л. С., & Самсін, В. Р. (2012). *Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля"*. Тернопіль: Мандрівець.
- Білодід, І. К. (1965). *Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення*. Київ: Наукова думка.
- Білодід, І. К. (1981). Роль усної літературної мови в мовній практиці суспільства. *Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення*, 11.
- Білодід, І. К. (2005). Мова і ідеологічна боротьба. В *Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду, документи і матеріали* (с. 276-283). Київ: ВД «Києво-Могилянська академія».
- Біляєв, О. М. (1967). Лінгвістичні основи розвитку усної мови учнів. *Українське усне літературне мовлення*. (с. 275–281). Київ: Наукова думка.

- Богуш, А. & Маліновська, Н. (2023). *Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку*. Київ: ВД «Слово».
- Богуш, А. (2013). Розмовний дискурс як категорія дошкільної лінгводидактики. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 13(3), 73-78.
- Богуш, А. М. (2000). Дефініція розуміння у контексті художньо-мовленнєвої діяльності. У *Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна технологія: до 100-річчя від дня народження Г. С. Костюка* (с. 22–23). Київ.
- Богуш, А. М. (2000). *Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика: навчальний посібник*. Запоріжжя: Просвіта.
- Богуш, А. М. (2009). Психолінгвістична концепція егоцентричного мовлення Жана Піаже. *Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Спеціальні комунікації*, 3, 28–34.
- Богуш, А. М. (2010). *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років*: монографія. Київ: ВД «Слово».
- Богуш, А. М. (2011). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: прогр. та метод. рекомендації*. Харків: Ранок.
- Богуш, А. М. (2013). *Мовленнєвий компонент дошкільної освіти* (4-те вид., доопр. і доп.). Харків: Ранок.
- Богуш, А. М. (2013). Мовленнєвий розвиток п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*, 7, 6–10.
- Богуш, А. М. (2019). *Становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики (друга половина XIX - початок XXI ст.)*: монографія. Київ: ВД «Слово».
- Богуш, А. М. (2024). *Вибрані педагогічні твори. У 9-ти томах. Т. 1.* (Л. В. Калуська, Упоряд.; А. М. Богуш, Ред). Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута».
- Богуш, А. М. (2025). *Вибрані педагогічні твори. У 9-ти томах Т. 2.* (Л. В. Калуська, Упоряд.; А. М. Богуш, Ред). Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута».
- Богуш, А. М. (Упор.). (1999). *Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія* (2 ч.). Київ: Вища школа.
- Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2007). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник*. Київ: Вища школа.
- Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2013). *Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект (216 предметних картинок за 18 тематичними групами, три касових поля з 18 кишенями)*. Київ: Генеза.
- Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2017). *Розвиток мовлення дітей п'ятого року життя*. Київ: Генеза.

- Богуш, А. М., & Маліновська, Н. (2021). *Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку: Підручник для учнів педагогічних коледжів спеціальності 012 Дошкільна освіта*. Київ: ВД «Слово».
- Богуш, А. М., Беленька, Г. В., Богиніч, О. Л., Гавриш, Н. В., Долинна, О. П., Ільченко, Т. С., Коваленко, О. В., Лисенко, Г. М., Машовець, М. А., Низковська, О. В., Панасюк, Т. В., Піроженко, Т. О., Поніманська, Т. І., Сідельнікова, О. Д., Шевчук, А. С. & Якименко, Л. Ю. (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти*. Київ.
- Булаховський, Л. А. (1975). Виникнення і розвиток літературних мов. *У Вибрані праці*. Київ.
- Бусел, В. Т. (Укл. та ред.). (2004). *Великий зведений орфографічний словник сучасної української лексики*. Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Вашуленко, М. С. (1991). *Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах*. Київ: Рад. Школа.
- Вашуленко, М. С. (1992). *Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі* (Автореферат дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Ващенко, Л. О. (2000). *Тлумачний словник - мінімум української мови*. Київ: Довіра.
- Виготський, Л. С. & Лурія А. Р. (1993). *Етюди з історії поведінки*. Педагогіка-Прес.
- Виготський, Л. С. (1934). *Мислення і мова. Психологічні дослідження* (1-е вид.).
- Виготський, Л. С. (1983). *Педагогічна психологія*. Педагогіка.
- Водолага, Н. В. (2001). *Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Волощак, М. (2000). *Неправильно-правильно. Довідник з українського слововживання*. Київ: Прогноз.
- Ворожейкіна, О. М. (2011). *100 цікавих ідей для проведення уроку*. Харків: Вид. група «Основа».
- Гавриш, Н. (2003). Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільне виховання*, 7, 12–14.
- Гавриш, Н. В. (2002). *Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Гавриш, Н. В. (2002). *Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві*. (Автореф. дис... докт. пед. наук). Київ.
- Гавриш, Н. В. (2005). *Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник*. Київ: Альма-матер.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. (С. Головка, Ред.). Київ: Либідь.

- Дитина: освітня програма від 2 до 7 років. (2020). Київ.
- Дудик, П. С. (1967). Особливості розмовної мови. *УМЛШ*, 6, 21-24.
- Дудик, П. С. (1973). *Синтаксис сучасного розмовного літературного мовлення*. Київ: Наукова думка.
- Дуткевич, Т. В. (2012). *Дитяча психологія: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
- Єременко, В. & Сліпушко, О. (1999). *Словник сучасної лінгвістики*. Т. 2.
- Жовтобрюх, М. А. (1964). Деякі явища усного літературного мовлення. В *Про культуру мови*. (с. 45-62). Київ: Наук. думка.
- Жовтобрюх, М. А. (1984). *Українська літературна мова*. Київ.
- Загнітко, А. (2012). *Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни*. Донецьк: ДонНУ.
- Захарченко, В. Г. (1997). *Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри* (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Зимульдинова, А. О. (1988). Особливості розвитку зв'язного мовлення шестирічок. *Початкова школа*, 2, 36-39.
- Зрожевська, А. Я. (2010). Шляхи удосконалення методики роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників. У *Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., присвяченої 50-річчю ювілею соціально-педагогічного факультету* (с. 173-176). Донецьк: БДПУ.
- Калмикова, Л. О. (2008). *Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: монографія*. Київ: «Фенікс».
- Калмикова, Л. О. (2011). *Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку*. (Автореф. дис. ... докт. псих. наук). Київ.
- Калмикова, Л., Харченко, Н., Волженцева, І., Калмиков, Г., & Мисан, І. (2020). Актуалізація проблематики внутрішнього мовлення в психолінгвістиці комунікації: результати систематичного огляду і метааналізу. *Psycholinguistics*, 28(1), 83–148. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-83-148>.
- Калуська, Л. (2007). *Абетка чеснот української дитини*. Київ: Мандрівець.
- Коджаспірова, Г. М. (2003). *Словник з педагогіки: словник психолога-практика*. (2-ге вид., перероб. та доп.). Харків: Харвест.
- Колодязна, В. В. (2004). Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська мова та література*, 5, 4–9.
- Колодязна, В. В. (2004). Навчання діалогічного мовлення на уроках англійської мови за комунікативною методикою. *Англійська мова та література*, 6, 5–11.

- Косенчук, О. Г., Новик, І. М., Венгловська, О. А., & Куземко, Л. В. (Ред.). (2021). *Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження*. Київ: Вид-во «Ранок».
- Костюк, Г. С. (1955). Виникнення і розвиток психіки. В *Психологія: підручник для педагогічних вузів* (с. 27–58). Київ: Рад. школа.
- Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес в психологічний розвиток особистості: Монографія* (Л. М. Проколієнко, Ред.; В. Андрієвська, Г. Балл, А. Губко, О. Проскура, Уклад.). Київ: Радянська школа.
- Котик, Т. (2005). *Українська дошкільна лінгводидактика: теорія, здобутки, перспективи: монографія*. Одеса.
- Котик, Т. М. (2003). Методолічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики. *Наука і освіта*, 2, 143-156.
- Котик, Т. М. (2005). *Теорія і практика становлення і розвитку української дошкільної лінгводидактики* (Автореф. дис. ... докт. пед. наук). Одеса.
- Котик, Т. М. (2005). *Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики* (Дис. ... докт. пед. наук). Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
- Кротевич, Є. В., & Родзевич, Н. С. (1957). *Словник лінгвістичних термінів*. Київ: Вид-во акад. наук. укр. РСР.
- Ласунова, С. В. (2000). *Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки* (Дис. ... к-та пед. наук). Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.
- Луцан, Н. І. (2005). *Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку: монографія*. ПНЦ АПН України.
- Луцан, Н. І. (2005). *Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності* (Дис. ... д-ра пед. наук). Одеса.
- Львів, М. Р. (1975). *Мова молодших школярів та шляхи її розвитку*. Київ: Освіта.
- Максименко, С. Д. (Ред.). (2004). *Загальна психологія* (перевид. та доп.). Вінниця: Нова Книга.
- Маліновська, Н. В. (1997). *Методика використання лінгводидактичних ідей С. Ф. Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Мартинюк, А. П. (2011). *Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Михайлова, Л. І. (2010). *Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса:

Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського.

- Ноткіна, О. Ю. (1989). *Рубінштейн Сергій Леонідович: До 100-річчя від дня народження*. Одеса.
- Огієнко, І. І. (Митрополит Іларіон). (1995). *Історія української літературної мови*. Київ: Наша культура і наука.
- Орланова, Н. П. (1974). *Складання казок дітьми старшого дошкільного віку*. Київ: Радянська школа.
- Палихата, Е. Я. (1995). Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*, 3, 29–32.
- Панфілов, В. З. (1971). *Взаємини мови та мислення*.
- Пентилюк, М. І. (1994). *Культура мови і стилістика*. Київ: Вежа.
- Пентилюк, М. І. (2011). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики* (36 статей). Київ: Ленвіт.
- Піаже, Ж. (1997). *Мова та мислення дитини*. Союз.
- Піроженко, Т. О. (1999). *Мовленнєве зростання дошкільника: науково-методичний посібник*. Київ: Грайлик.
- Піроженко, Т. О. (2004). *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Плющ, М. Я. (1994). *Сучасна українська літературна мова*. Київ: Вища школа.
- Постоян, Т. Г. (1998). *Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності* (Дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Приходько, Ю. О. & Юрченко, В. І. (2012). Рубінштейн Сергій Леонідович. В *Психологічний словник-довідник*. (с. 286-288). Київ.
- Рубінштейн, С. Л. (1957). До питання про мову, мовлення та мислення. *Питання мовознавства*, 2, 42-48.
- Рубінштейн, С. Л. (1989). *Основи загальної психології. Мова. Т. 1*. Педагогіка.
- Русанівський, В. М., Татаренко, О. О. та ін. (Ред). (2000). *Українська мова: Енциклопедія*. Укр. енциклопедія.
- Русова, С. (1996). *Вибрані педагогічні твори: у 2 кн*. Київ: Освіта.
- Садова, Т. А. (1997). *Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
- Синиця, І. (1974). *Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів*. Київ: Рад. школа.
- Синиця, І. (1981). *Педагогічний такт і майстерність учителя*. Київ.
- Скалкін, В. Л. (1978). Навчальна бесіда як засіб розвитку невідготовленого мовлення. *ІЯШ*, 2.
- Скалкін, В. Л. (1989). *Навчання діалогічному мовленню*. Київ.

- Сліпущко, О. М. (2000). *Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові* (10 000 слів). Київ: Криниця.
- Сухомлинський, В. О. (1968). Слово рідної мови. *Укр. мова і література в школі*, 12, 1–10.
- Таленков, Р. (1982). *Педагогічний словник*. Київ.
- Терещук, Г. В. (Ред.). (2007). *Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір: матеріали регіонального науково-практичного семінару*. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Трифонова, О. С. (2012). *Компетентнісний підхід до формування мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку*. ПНЦ НАПН України.
- *Українська мова: енциклопедія*. (2000). Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана.
- Усне мовлення. https://uk.wikipedia.org/wiki/Усне_мовлення.
- Фейгенберг, І. М. (1996). *Виготський: початок шляху: Спогади С. Ф. Добкіна про Лева Виготського*. Єрусалим: Єрусалимський видавничий центр.
- Чекан, О. & Санто, В. (2021). Дидактична модель формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 5, 67–75. <https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.11>.
- Чекан, О. (2022). Розвиток інклюзивної освіти України в умовах воєнного стану. У *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: збірник тез доповідей IV Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф.* (с. 270–272). Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. (2025). *Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації*. Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. І. & Барна, Х. В. (2023). Формування мовленнєвої діяльності дошкільників як проблема логопедії. *Інноваційна педагогіка*, 59, 94-97. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.19>.
- Чекан, О. І. (2021). Теоретичні засади розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку засобами інформаційно-комп'ютерних технологій. У В. І. Кобаль (Ред.), *Професійна підготовка фахівців у системі дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища: теоретико-практичний аспект* (с. 70-89). Мукачево: РВЦ МДУ. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000796272>.
- Чекан, О. І. (2022). Особливості державних стандартів щодо освіти дітей дошкільного віку. *Освіта і наука*, 1(32), 109-113. <https://msu.edu.ua/educationandscience/wp-content/uploads/2022/06/Освіта-і-наука-2022-остаточний-109-113.pdf>.

- Чекан, О. І. (2022). Формування готовності до навчання грамоти у дітей, що мають ООП із недостатнім рівнем розвитку передумов письма. *Освіта і наука*, 2(33), 231-238. http://dspace.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9467/1/DEVELOPMENT_OF_READINESS_TO_LEARN_LITERACY.pdf.
- Чекан, О. І. (2023). Використання комп'ютера для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з особливими потребами дошкільного віку: наукові підходи та практичний досвід. *Сімдесят шості економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки. Матеріали міжнар. мультидисциплінар. наук. інтернет-конф.* (с. 63-66). Львів: ФО-П Шпак В. Б. <http://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-4406/>.
- Чекан, О. І. (2023). Організація освіти для осіб з особливими потребами: аналіз рівнів підтримки. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей VIII Міжнар. наук.-практ. конференції* (с. 500-505). Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. І. (2024). Аутизм як педагогічна проблема: комунікативно-когнітивні аспекти. *Становлення особистості: персонігенетичний контекст: збірник тез доповідей Міжнар. наук.-практ. конференції* (с. 125-126). Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. І. (2024). Міждисциплінарний аналіз розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями. *Inclusion and Diversity*, 4, 24-29. <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/367>.
- Чекан, О. І. (2024). Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення у дітей з аутистичними порушеннями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5(364), 101-107. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-18>.
- Чекан, О. І. (2024). Психологічні засади розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка, Серія: Право, Серія: Економіка, Серія: Державне управління, Серія: Техніка, Серія: Історія та археологія*, 4(22), 1091-1100. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4\(22\)-1091-1100](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-4(22)-1091-1100).
- Чекан, О. І. (2024). Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей IV Міжнар. наук.-практ. конференції* (с. 224-226). Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. І. (2025). Особистісно-зорієнтований підхід у векторі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації. *Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти* (с. 274-306). Київ: Маріупольський державний університет.

- Чекан, О. І., Барна, Х. В. & Кас'яненко, О. М. (2022). Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 145-150. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>.
- Чекан, О. І., Барна, Х., Кас'яненко, О., & Фізер, В. (2020). Особливості використання музично-ритмічних рухів у подоланні порушень звуко-складової структури слова. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: Педагогіка*, 30, 3, 218-223. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/30_2020/part_3/37.pdf.
- Чекан, О. І., Іванова, В. В. & Барна, Х. В. (2019). Теоретичний аспект дослідження просодичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2(45), 228-232. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/24929>.
- Чекан, О. І., Кас'яненко, О. М. & Іванова, В. В. (2019). Психолого-педагогічні аспекти розвитку соціальної поведінки у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 2(8), 127–129. <https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-5-1-2019/psikhologo-pedagogichni-aspekti-rozvitku-sotsialnoyi-povedinki-u-doshkilnikiv-iz-zagalnim-nedorozvitkom-movlennya>.
- Чекан, О. І., Попович, Н. Ф. & Марценюк, В. А. (2024). Аналіз освітньо-виховних планів щодо розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом в інклюзивних групах ЗДО засобами цифровізації. *Health & Education*, 4, 154–159. <https://doi.org/10.32782/health-2024.4.21>.
- Чекан, О. І., Попович, О. & Граб, О. (2021). Мовленнєво-комунікативний розвиток і навчання переказуванню дітей з особливими освітніми потребами за опорними малюнками. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 37, 3, 274–282. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/37_2021/part_3/44.pdf.
- Чекан, О., Фізер, В. & Ілюк, Л. (2019). Дидактичний Монтессорі-матеріал як засіб розвитку творчого мислення дітей передшкільного віку під час ознайомлення з навколишнім світом. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 26, 2, 161–171. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/26_2019/part_2/27.pdf.
- Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
- Chekan, O., Kasianenko, O. & Barna, K. (2024). Enhancing language development in autistic preschoolers through corrective interventions. *Multidisciplinary Reviews*, 1–7. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe045>
- Stern, W. (1928). *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung* (4., ergänzte Aufl.). Leipzig: Johann Ambrosius Barth.

РОЗДІЛ II.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1 Аутизм як педагогічна проблема

XXI ст. внесло суттєві зміни в організацію корекційної роботи з дітьми з ООП та в загальну корекційну педагогіку. Інклюзивна освіта виявилася тим нововведенням, яке сприяло соціалізації дітей з ООП, що, у свою чергу, активізувало нові напрями дослідження, до яких натеper були причетні й загальноосвітні заклади. Однією із найбільш актуальних виявилася проблема освітньо-виховної роботи з дітьми з аутизмом, що й спонукало до організації експериментального дослідження з дітьми старшого дошкільного віку з аутистичним синдромом. Зазначимо, що аутизм одна із найзагадковіших хвороб з-поміж дітей дошкільного віку. Основним проявом аутизму є повна відсутність потреби або бажання контакту з оточуючими, емоційна холодність і байдужість до всього. Натомість у такої дитини може бути й емоційний вибух, здебільшого за рахунок негативних емоцій: страх новизни, зміни обстановки, активне протистояння незвичному стилю життя. На цьому тлі можуть виникати розлади мовлення в різних проявах: від небажання розмовляти (аутизму) до заїкання (Коцур, 2008, с. 221).

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

За психологічними словниками, «аутизм» визначається як хворобливий стан психіки людини, який характеризується складним порушенням контактів із реальністю і заглибленням у світ власних переживань, де мислення підпорядковане афективним потребам. При цьому знижується можливість суб'єкта довільно керувати своїм мисленням, відключатися від тяжких думок з обмеженого кола тем та бажань і зникає потреба у контакті з людьми, виконанні спільної діяльності (Степанов, 2006, с. 36); хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв'язків із реальністю, виявляється у зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми. Хворі на «аутизм» діти створюють свій власний світ марення, таку дитину важко повернути до дійсності (Психологічний словник, 1982, с. 18).

У педагогічних словниках поняття «аутизм» визначається як хворобливий стан психіки людини, яка характеризується послабленням зв'язків із реальністю; виявляється у зосередженості на власних переживаннях, створенні свого світу марення. Діти, хворі на «аутизм», стають відлюдкуватими, перестають спілкуватися з однолітками, усамітнюються, подекуди ховаються, створюють власний світ безглузвих фантазій і живуть у цьому фантастичному світі як дієві особи, багато розмовляють з кимось невідомим, сперечаються, комусь погрожують. Хвору дитину майже неможливо повернути до дійсності. Аутизм часто поєднується з повною відмовою від мови (мутизм) або з різким її зменшенням. За нерізко вираженому аутизмі діти з достатніми здібностями можуть навчатись у звичайній школі (Гончаренко, 1997, с. 33).

Дефектологічні словники у дефініціях «аутизм» та «аутистичні розлади» вживають специфічну термінологію, яка класифікує ці стани як серйозні розвиткові порушення, як стани, що засвідчують яскраво виражені недоліки в соціальних і комунікативних взаємодіях, надзвичайну концентрацію на особистих переживаннях, обмеженість у спілкуванні з іншими, а також стереотипні інтереси (Бондар та Синьов, 2011). Термін «аутизм» використовується для позначення складного

порушення розвитку, що виявляється у значних труднощах у процесі встановлення соціальних зв'язків та комунікації. Характерними ознаками виступає інтенсивна зосередженість на особистих переживаннях, обмежене спілкування з мовцями, оточуючими та стереотипні зацікавлення. Поняття «аутистичні порушення (аутистичний розлад)», охоплює більш тяжку форму психічного розвитку, супроводжуючись соціальними, комунікативними, мовленнєвими та поведінковими порушеннями (Бондар та Синьов, 2011).

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

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

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

зовнішнього світу; симптом шизофренії та психічної хвороби дітей” (Попович та ін., 2006).

Вченими України аутизм розглядається як спектральне порушення. Це означає, що аутизм може виявлятися через різноманітні комбінації симптомів, варіювати за рівнями здібностей та іншими особливостями і мати відмінності за ступенем тяжкості (Шульженко, 2009).

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

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

Отже, поняття «аутизм», яке було вперше уведено в науковий обіг Е. Блейлером, відтепер набуло іншого значення, оскільки вчені розподілили аутизм на два протилежних типи аутизму, що мали різне психопатологічне значення. Звісно, це не могло не викликати термінологічної нечіткості у визначенні поняття «аутизм» і водночас ускладнило діагностувальні питання стосовно «аутизму». У подальших дослідженнях домінувала тенденція до звуження поняття аутизму, розглядаючи його як симптом різних процесуальних станів та соціальних зв'язків, які характеризувалися втратою емоційного резонансу,

відсутністю потреби у спілкуванні та прагненням до ізоляції (Блейлер, 1981, с. 112-125.; Микиртумов та Завітаєв, 2008, с. 10-12).

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

Робота у цьому напрямі багатьох учених, (В. Бондар (Бондар, 2000), І. Бех (Бех, 2008), А. Душка (Душка, 2013), І. Єременко (Єременко, 1986), С. Конопляста (Конопляста та Косинкіна, 2013, с. 134-138), С. Максименко (Максименко, 2002), К. Островська (Островська, 2013), В. Синьов (Синьов та Шульженко, 2012, с. 413-418), В. Тарасун (Тарасун, 2005, с. 8-15), Г. Хворова (Хворова, 2010), А. Чуприков (Чуприков та Хворова, 2012), М. Шеремет (Шеремет, 2007, с. 3-5), Д. Шульженко (Шульженко та Шеремет, 2011, с. 86-92). Дослідження та розроблення є ключовими у створенні ефективних методик та підходів для покращення якості життя осіб з аутизмом і сприяють розвитку означеної галузі в Україні.

Аналізуючи останні наукові джерела, можна зауважити, що дослідження у галузі вітчизняної корекційної педагогіки в останнє десятиліття активізувались у вивченні проблем розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. Означений напрям досліджень активно досліджується такими вченими, як А. Душка (Душка, 2011), С. Конопляста (Конопляста та Косинкіна, 2013, с. 123-127), Я. Крет (Крет, 2007), І. Логвінова (Логвінова, 2013), К. Островська (Островська, 2012), М. Рождественська (Рождественська, 2002, 88-93), Т. Сак (Сак, 2011, с. 347-350), В. Синьов (Синьов та Шульженко, 2012, с. 251-256), Т. Скрипник (Скрипник, 2010), В. Тарасун (Тарасун, 2004), Г. Хворова

(Хворова, 2008, с. 20-27), А. Чуприков (Чуприков, Винник та Багрій, 2005), М. Шеремет (Шеремет та Кондукова, 2010, с. 462-467), Д. Шульженко (Шульженко, 2009) та інші.

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

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

Як засвідчив аналіз досліджень, упродовж останніх десятиліть, українська корекційна педагогіка та спеціальна психологія виокремили новий етап становлення вивчення аутизму, який представлено науковою школою В. Синьова (К. Островська, Г. Хворова, Д. Шульженко). Вчені акцентують на вирішенні найбільш актуальних питань, пов'язаних з аутизмом, таких як корекція інтелектуального розвитку, формування соціальних компетенцій та розвиток комунікативної сфери. Важливість цих напрямів підтверджена прикладними результатами та внеском у сучасну інноваційну світову систему досліджень проблеми аутизму (Синьов та Шульженко, 2012, с. 251-256; Хворова, 2010; Шульженко та Андреева, 2011).

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

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

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

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

Результати досліджень учених (L. Kanner, N. Asperger) з проблеми аутизму привернули увагу наукової спільноти, що значно активізувало численні дослідження в означеній галузі. Зарубіжні вчені (A. van Krevelen (1952), M. Mahler (1952), B. Rimland (1964), M. Rutter (1968), G. Nissen (1971), L. Wing (1976), M. Rutter (1982) та ін.), з'ясували, що синдром аутизму може набувати різних нозологічних форм, довели, що аутизм успішно співіснує з такими станами, як дитяча шизофренія, олігофренія, резидуально-органічні та психогенно зумовлені стани, а також з іншими патологічними виявами.

Широкомасштабні наукові дослідження в різних країнах, аналіз їх результатів та біологічних і генетичних досліджень

підтвердили клінічну й біологічну розмаїтність синдрому раннього дитячого аутизму. Здобуті результати дозволили виокремити його різновиди, чітко відокремивши їх від шизофренії та інших розладів, які раніше не вважались аутистичними.

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

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

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

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

а) генетичні чинники: наявні докази, що генетика відіграє важливу роль у розвитку аутизму, але конкретні гени ще не визначено.

б) нейробіологічні чинники: дослідження мозку показали, що в людей з аутизмом можуть бути зміни в певних областях мозку.

с) екологічні чинники: окремі дослідження вказують на вплив довколишнього середовища, хоча конкретні екологічні причини ще не виявлено.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Як засвідчив аналіз наукових досліджень, більшість дослідників приєднуються до думки, що причиною аутизму є

порушення центральної нервової системи (ЦНС). Подаємо ключові моменти такого висновку:

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

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

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

> Вплив на когнітивні навички та оброблення інформації: нейронні порушення призводять до характерних симптомів аутизму, особливо у сфері розвитку соціально значущих когнітивних навичок та оброблення соціальної інформації (Морозов та Морозова, 1997, с. 6-9; Baron-Cohen et al., 1996, р. 158-163).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Уперше на пострадянському просторі за участі державних організацій було відкрито реабілітаційні центри, до яких приймали дітей різного віку з аутистичною симптоматикою. Емпіричність корекційно-педагогічного процесу в поєднанні з відсутністю у педагогів та психологів спеціальної освіти зумовили механічне перенесення і застосування зарубіжних методик у роботі центрів. Як наслідок, ефективність та результативність психолого-педагогічного процесу були незначними, а їх нівелювання пояснювалось більш вагомими досягненнями у сфері соціальної політики. Значущість науково обґрунтованих досліджень у галузі вивчення та подолання аутистичних вад залишається і дотепер актуальною. Так, в Україні ще небуло опубліковано серйозні авторські праці, які б визначили систему подолання аутистичних вад відповідно до загальноприйнятого алгоритму досліджень проблем у дефектології відсутні:

- узагальнення результатів аналізу спеціальної літератури, як світової, так і вітчизняної;
- аналіз педагогічного досвіду;

- особливості різних компонентів психічної сфери, діяльності, особистості дитини;
- методологічне обґрунтування обраних стратегій, способів і прийомів корекційно-педагогічної роботи. Праці вчених (О. Богдашиної, М. Радченко) позиціонують здебільшого критичний соціокультурний погляд на становище аутистів у нашій державі, а не пропонують конкретні пропозиції щодо корекції їхніх вад.

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

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

Спеціалісти, які досліджували означене питання, обирають стратегію надання безперервної системи медичних і корекційно-педагогічних послуг аутистам у системі безперервної освіти, починаючи з етапу ранньої реабілітації. Науковці, педагоги-дефектологи та студенти забезпечуються необхідними

теоретичними джерелами (вітчизняними та зарубіжними), у змісті освіти майбутніх дефектологів, які будуть виявляти дітей як дошкільного, так і шкільного віку, виокремився новий напрям навчання та виховання дітей з аутичними розладами. В українській корекційній педагогіці завідувачкою лабораторією НДІ Спеціальної педагогіки В. Тарасун було визначено основні напрями корекційно-розвивальної роботи в межах формування соціально-емоційної поведінки аутичних дітей, а саме (Тарасун та Хворова, 2004):

- формування емоційних станів (розвиток здатності до швидкого розрізнення базальних емоцій, розвиток рухів очей у відповідь на емоційні стимули, коригування негативної підсистеми емоційно-особистісної сфери дитини, корекція емоційного статусу дитини);

- розвиток соціальної поведінки (формування ініціативи в процесі взаємодії з іншими людьми, корекція уникання соціальних взаємодій, підсилення контакту очей, збагачення мімічної і тілесної експресії, формування здатності орієнтуватись у своїй поведінці на соціальне оточення, розвивати вміння безпосередньо і відстрочено наслідувати прояви поведінки інших людей), формування основних фаз соціалізації – фази інтеріоризації (засвоєння інформації в якості знань, умінь, норм, зразків поведінки, цінностей);

- засвоєння комбінації прийомів для подолання труднощів у складних ситуаціях оволодіння правилами середовища («уподібнення до середовища», «перетворення середовища»);

- засвоєння специфічних соціальних знань про процес виконання певних соціальних ролей;

- оволодіння знаннями щодо прийомів взаємодії людей у різноманітних умовах; розвиток умінь здійснювати вибіркове запам'ятовування інформації, запропонованої іншою особою;

- формуванні вмінь інтерпретувати певні правила поведінки, вміння переорієнтовуватися залежно від обставин;

- фаза адаптації (виховання у дитини поведінки, адекватної вимогам і сподіванням соціуму, розвиток здатності надавати подіям бажаної для себе спрямованості, корекція спонтанного та

стихійного процесу адаптації, формування вміння перетворювати і перебудовувати запропоновану ситуацію для застосування її у власних цілях).

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

Для здійснення роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладі дошкільної освіти педагоги мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, розроблення навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно зорієнтованого навчання, що сприятиме розвитку здібностей дитини, задоволенню її особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки, участі батьків у вихованні й навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки в закладі, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу. (Чекан, 2024, с. 224-255).

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

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

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

Дослідження В. Ковальова (1985 р.), було присвячено ранній дитячій шизофренії та її зв'язку з раннім дитячим аутизмом. У дослідженнях означеного періоду акцентувалося здебільшого на потребах у соціальних контактах дітей з раннім аутизмом, а не на їхніх хворобливих переживаннях, які виявлялись у патологічних фантазіях та рудиментарних психічних структурах. В. Ковальов описав дві основні форми раннього дитячого аутизму. Першу форму вчений назвав «процесуальною (шизофренічною)», пов'язану із психопатологічними особливостями дітей, включно з патологічними фантазіями та рудиментарними психічними утвореннями. Другу форму - схарактеризував як «непроцесуальну», тобто характерну для неї виразну ексцентричність, незвичайність та роз'єднаність у поведінці дітей. Означені класифікації дають змогу зрозуміти різницю у проявах раннього дитячого аутизму та його співвіднесення із ранньою дитячою шизофренією в контексті тогочасних досліджень і поглядів (Ковалев, 1979).

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

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

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

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

Нікольська О. (1985-1987) класифікувала дітей з аутизмом за чотирма групами на підставі характеру і ступеня первинних, вторинних і третинних дизонтогенетичних розладів, включно з гіперкомпенсаторними, ранжуючи їх від найтяжчих до найлегших проявів. Перша група – охоплює дітей із відчуженістю від оточення, повною відсутністю потреби в контактах, польовою поведінкою, аутизмом та відсутністю навичок самообслуговування. Друга група-характерна здебільшого стереотипними поведінками і частим симбіозом з матір'ю. Діти третьої групи мали надмірну захопленість власними інтересами та фантазіями і виявляли стереотипні потяги. В останній, четвертій групі, діти мали підвищену вразливість, загальмованість у соціальних контактах, шукали захист у близьких і прагнули до вироблення соціально позитивних стереотипів поведінки, маючи водночас недорозвиненість у формах спілкування (Нікольська та ін., 2000).

У Франції 1987 року було запроваджено класифікацію аутизму, в якій розрізняли ранній дитячий аутизм Каннера та

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

На VIII Всесоюзному з'їзді невропатологів та психіатрів у 1988 році вчені М. Вроно і М. Башина (Вроно та Башіна, 1988, с. 183-186) виокремили кілька клінічних форм аутизму. З поміж них, синдром Каннера, аутична психопатія Аспергера, резидуально-органічний варіант аутизму, психогенно-реактивний дитячий аутизм, а також ранній дитячий аутизм, асоційований із ранньою дитячою шизофренією.

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

У 1991 році Всесвітня організація охорони здоров'я у Міжнародній класифікації хвороб (ICD-10) класифікувала

аутизм як один із первазивних розладів розвитку. Дослідники (В. Башина і О. Тіганов) (Башина та Тіганов, 2005, с. 4-13) відзначили певну неточність терміна «первазивний», натомість підкреслювали, що означений вид аутизму відображає особливу природу порушення психічного розвитку, відмежовуючи його від затримок розвитку, розумової відсталості та психозів. На їхній погляд, термін «первазивні» вважається більш адекватним, ніж «загальне порушення розвитку». Первазивні розлади розвитку включають типовий аутизм (аутистичні розлади, інфантильний аутизм, інфантильний психоз, синдром аутизму Каннера), атиповий аутизм (атипові дитячі психози, розумова відсталість з аутистичними рисами) та синдром Ретта.

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

У січні 2007 року була затверджена Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я 10-го перегляду (МКХ-10), до якої було включено (Міжнародна класифікація хвороб ..., 1994) «Класифікацію уражень нервової системи у дітей та підлітків». В Україні означена класифікація застосовується неврологами та психіатрами для діагностики аутизму, ознаками якого є специфічні порушення соціальної взаємодії та комунікації, обмеженість і стереотипність інтересів та діяльності. Класифікація здійснена за такими категоріями:

- дитячий аутизм (P84.0) з поділом на дитячий аутизм, пов'язаний з органічними захворюваннями головного мозку

(P84.01), та дитячий аутизм який виник через інші причини (P84.02);

- атиповий аутизм (P84.1), поділений на атиповий аутизм з розумовою відсталістю (P84.11) та атиповий аутизм без розумової відсталості (P84.12);
- синдром Ретта (P84.2);
- дезінтегративний розлад дитячого віку (P84.3);
- гіперактивний розлад з розумовою відсталістю і стереотипними рухами (P84.4);
- синдром Аспергера (P84.5);
- інші загальні розлади розвитку (P84.5);
- загальні порушення розвитку, не визначені (P84.9);
- шизофренія з незвичайно раннім початком (P-20);
- порушення активності уваги (P-90.0);
- гіперкінетичний розлад поведінки (P-90.1).

У 2009 році Д. Шульженко за результатами експериментального дослідження позиціонувала психологічну класифікацію типів аутистичних особистостей дітей, зосереджуючи увагу на особистісному значенні та характеристиках їхньої аутичної поведінки. Вчена виокремила сім типів аутистичних особистостей: симбіотичний, лінгвістичний, інтелектуальний, комунікативний, динамічно зорієнтований на розвиток здібностей, індіферентний та реактивно-тривожний типи. Авторка розподілила дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями на дві основні групи в залежності від їхніх мовних здібностей. Опишемо їх:

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

◆ Діти з мовленням, діагностовані вербальними методиками. У цієї групи дітей можуть бути розумові порушення, автономне мовлення, неконструктивна мовленнєва

діяльність, активне нав'язливе мовлення, резонерський контур вербального мислення, слабо модульоване або телеграфне мовлення, або ж елективний мутизм.

◆ Окрім того, Д. Шульженко визначила ключові діагностувальні критерії аутизму, які наголошують на важливості врахування всіх аспектів психічного розвитку та поведінкових характеристик у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями. Це важливо для ефективного діагностування та планування корекційної роботи з такими дітьми, щоб забезпечити їм відповідну підтримку та розвиток (Шульженко, 2009).

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

Згідно з міжнародною системою класифікацій МКХ-10, аутистичні синдроми введені в підрозділ «Загальні розлади розвитку» розділу «Порушення психологічного розвитку». Їх класифіковано таким чином:

- F84 Загальні розлади розвитку. Розлади, що належать до цієї групи, характеризуються якісним відхиленнями в реципрокних соціальних взаємодіях, і у способах комунікації, а також обмеженим, стереотипним набором інтересів та занять, які повторюються. Ці якісні аномалії є загальними рисами функціонування індивіда у всіх ситуаціях. За бажанням можна застосовувати додатковий код для позначення будь-якого супутнього захворювання чи розумової відсталості.

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

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

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

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

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

- F84.10 Атиповість за часом прояву.
- F84.11 Атиповість за симптоматикою.
- F84.12 Атиповість як за часом прояву, так і за симптоматикою.

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

натомість виявляється збереження соціального інтересу. Наслідком стану майже завжди є тяжка розумова відсталість.

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

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

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

- F84.5 Синдром Аспергера. Цей розлад, нозологічна самостійність якого не визначена, характеризується таким самим

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

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

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

Аналіз наукових досліджень (В. Бондар, І. Бех, А. Душка, І. Єременко, С. Конопляста, С. Максименко, К. Островська, В. Синьов, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) засвідчив, що провідні ознаки аутизму в усіх його клінічних проявах мають певні характеристики. Опишемо їх:

- > Соціальна ізоляція: недостатня потреба в соціальних контактах, прагнення до самотності.

- > Відторженість від зовнішнього світу: емоційна віддаленість, невеликий емоційний відгук на близьких людей.

- > Слабка диференціація між живими та неживими об'єктами: може призводити до агресивної поведінки.

> Обмежена реакція на зорові та слухові подразники: чутливість до певних подразників, таких як шум побутових приладів.

> Прагнення до стабільності у просторі, що оточує дитину: тривога при зміні звичного середовища.

> Страх новизни (неофобія): негативна реакція на нові предмети або зміни в оточенні.

> Стереотипна поведінка: повторювані рухи, такі як перебирання пальцями або розхитування.

> Різноманітні мовленнєві порушення: від повної втрати мовлення до особливого ставлення до певних слів.

> Зорова поведінка: уникнення прямого погляду в очі, переважання периферійного зору.

> Інтелектуальні порушення: різні рівні розумової відсталості та особливості мислення.

> Стан дифузної тривоги та невмотивованих страхів: страхи, пов'язані з афективною та сенсорною гіперчутливістю.

> Рудиментарні способи обстеження предметів: обнюхування, облизування, покусування.

> Розвиток пам'яті з особливостями: високий рівень пам'яті з ізольованим характером запам'ятовування.

> Парадоксальність поведінки: аутостимуляція, така як розхитування або бігання по колу як реакція на сенсорний дискомфорт.

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

з аутизмом, сприяючи її соціальній адаптації та інтеграції у суспільство.

Натепер кількість дітей з аутизмом зростає. Остаточні причини цього явища залишаються невідомими. Натомість спостерігається підвищена увага до можливих генетичних чинників та проблем із забрудненням довколишнього середовища, включаючи токсини у їжі. Тому не дивно, що затримки в розвитку дітей стають все більш поширеними. Натомість вважаємо, що ще більший вплив на розвиток сфери діагностики аутизму мають два аспекти: рання діагностика та постійне розширення критеріїв. (Чекан, 2022). Іншими словами, сучасні лікарі все частіше направляють дітей на перевірку на наявність аутизму, спостерігаючи за можливими затримками у їхньому розвитку. Також із кожним роком змінюються самі критерії діагнозу аутизму, тому визначити його стає легше. В той час, коли Л. Каннер (1943 р.) відкрив аутизм, він сформулював чотири діагностувальні критерії, які включали порушення комунікації, стереотипні зацікавлення, порушення мовлення та порушення оброблення сенсорної інформації. Насьогодні сенсорне оброблення та мовлення вилучили із критеріїв, тому залишилися лише порушення в комунікації та стереотипія. Так, подекуди відомі особистості, такі як Ілон Маск та Ентоні Хопкінс, отримують офіційні діагнози аутизму. Це демонструє різноманітність спектру аутизму і вказує на те, що цей розлад може проявлятися у різних людей різними способами.

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

Початковий етап (кінець 19 - початок 20 століть) був ознаменований поодинокими згадками про дітей, які віддали перевагу самотності, з першими значними спостереженнями психіатра Г. Маудслея у 1867 році, який до того вивчав дітей із важкими психічними порушеннями.

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

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

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

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

2.2 Специфіка розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями

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

Проблему мовленнєвого розвитку та значення спілкування у розвитку зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями досліджували вчені у таких напрямках: розвиток корекційної педагогіки в Україні (В. Синьов) (Синьов та Шевцов, 2004, с. 6-10); аутичні порушення афективного контакту (Л. Каннер) (Kanner, 1943, р. 217-250); науково-теоретичне забезпечення процесів діагностики та корекції порушень дитячого розвитку в умовах дошкільної та шкільної освіти М. Шеремет (Шеремет,

2008, с. 6-8); особливості корекції комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з первазивними розладами В. Тарасун (Тарасун, 2008); розвиток особистості та її емоційної сфери у дошкільників із затримкою психічного розвитку (І. Логвінова) (Логвінова, 2013); корекція розвитку активності дитини з аутизмом Г. Хворова (Хворова, 2010); органічний аутизм у дітей (М. Рождественська) (Рождественська, 2002, с. 88-93); загальний недорозвиток мовлення дітей з аутизмом (І. Мартиненко) (Мартиненко, 2013, с. 321-326); мовленнєва активність дітей дошкільного віку з аутистичними проявами (С. Конопляста) (Конопляста та Косинкіна, 2013, с. 134-138); психологічна корекція аутистичних порушень у дітей (Д. Шульженко) (Шульженко, 2009) та ін.

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

Аналіз результатів наявних досліджень вказує на те, що розвиток мовленнєвої функції у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями є результатом інтегрованої діяльності мозку, що тісно пов'язана із розвитком усіх психічних процесів. Означене свідчить про те, що будь-які порушення, відставання або спотворення у розвитку психічних процесів у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями

можуть впливати на мовлення, спричиняючи різноманітні порушення у цій сфері. Зрозуміло, що жодна складна форма психічної діяльності не може реалізуватись без прямої чи непрямой участі мовлення. Процес формування мовлення у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями започатковується якщо головний мозок, слух, зір, та артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку, що значною мірою залежить від оточуючого мовленнєвого середовища, яке її оточує. Своєчасне становлення мовленнєвої функції у дітей аутистів старшого дошкільного віку в онтогенезі визначається належним функціонуванням всіх відділів центральної нервової системи, зокрема кори головного мозку (Чекан, 2022, с. 211-213).

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

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

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

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

Так, розвиток мовлення відбувається у процесі наслідування, що набуває як пізнавального, так і творчого характеру (М. Шеремет та ін.). Активне наслідування у мовленнєвій діяльності є ключовою передумовою для стимуляції мовлення у дітей та ефективного розвитку мовленнєвих навичок. М. Шеремет вважає вирішальною умовою

розвитку мовлення у дитини – аутиста старшого дошкільного віку наявність потреби в новому, тобто мовленнєвому, способі спілкування та оволодіння необхідними мовленнєвими вміннями і навичками. Натомість для успішного оволодіння мовленнєвим спілкуванням дитина повинна чути не тільки слова як зразки для наслідування, але й розвинуту потребу в ефективній комунікації (Шеремет, 2008, с. 13-20). В. Тарасун, визначаючи мотивацію спілкування партнерів з нормальним мовленням у комунікації, підкреслює насамперед активність усіх учасників взаємодії, виокремлює три основні групи мотивів, які спонукають дитину з аутистичними порушеннями вступати у спілкування з дорослими. Означені мотиви виникають одночасно в період становлення комунікативної діяльності і пов'язані із трьома основними потребами: 1) пізнавальні, дорослий виступає як джерело відомостей і як організатор нових вражень для дитини (мотиви виникають як потреба в нових враженнях); 2) ділові, за яких дорослий відіграє роль партнера у спільній практичній (предметній або ігровій) діяльності, помічника і зразка правильних дій (виникають як потреба в активній діяльності); 3) особистісні мотиви, дорослий постає як особистість, як член суспільства, представник певної його групи (мотиви виникають як потреба у визнанні та підтримці) (Тарасун, 2008). Враховуючи особливості дітей з аутистичними порушеннями, можна припустити, що зазначені потреби у них можуть бути недостатньо розвинутими, що, у свою чергу, може впливати на мовленнєву активність та загальні навички спілкування.

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

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

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

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

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

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

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

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

відповідей. Недорозвиток імпресивного мовлення у дітей з аутизмом виявляється у труднощах розуміння навіть простих інструкцій. За Т. Скрипник, діти з аутистичними порушеннями не вміють і не мають бажання орієнтуватися на невербальні засоби комунікації та реакцію інших під час спілкування (Скрипник, 2010).

Недостатнє розуміння прихованого змісту та переносного значення слів і виразів дітьми старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, на думку О. Романчук, проявляється в їхньому буквальному сприйманні почутого. Водночас вчена зазначає, що для того, щоб діти з аутистичними порушеннями змогли правильно розуміти ситуацію із прихованим змістом, виникає потреба в докладному аналізі, що спричинює ускладнення нормального процесу комунікації. У дітей може виникати враження, що навколо них панує безлад, який охоплює все разом: людей, місце, події, оскільки емоції для них не дають додаткової інформації і не сприймаються так само, як і смисл, що прихований за їхніми діями (Романчук, 2009). Негативний досвід спілкування та труднощі розуміння, зазначає О. Романчук, призводять до проблем у комунікативній діяльності. Діти не бажають спілкуватись із оточуючими їх людьми. Якщо дитина потрапляє в емоційно-комфортне оточення, у неї виникають спроби взаємодії з іншими. Натомість повне розуміння зв'язного мовлення є однією із проблем розуміння зверненого до дитини мовлення (О. Романчук, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін.). У дітей з аутистичними порушеннями, за даними вчених (Н. Базима, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), спостерігаються труднощі відокремлення слів від знайомого контексту, що призводить до того, що певне слово закріплюється за конкретним значенням тільки у відповідній знайомій ситуації і його нерозуміння в інших, непов'язаних контекстах (Шульженко, 2009).

Тарасун В. описує фрагментарне сприймання зв'язного мовлення дітьми із аутизмом, яке проявляється в розумінні ними окремих слів, при цьому діти не враховують загальний контекст почутого речення (Тарасун, 2018). За даними В. Тарасун, діти з

аутистичними порушеннями недостатньо розуміють почуту фразу через труднощі логічного поєднання усіх членів речення. Важливо відзначити, що діти не завжди можуть обрати правильну відповідь на запитання, водночас вони завжди розуміють, коли саме слід утриматися від висловлення відповіді, якщо відповідь потребує коригування, або може бути логічно завершеною.

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

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

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

використовують особовий займенник «Я» і ствердне слово «ТАК». В окремих випадках аутизм може поєднуватися з різними мовленнєвими порушеннями, у тому числі з алалією. Такі форми мовлення особливо несприятливі щодо загального розвитку мовлення, оскільки означені дефекти взаємно підсилюють один одного. Почасти різні мовленнєві порушення, у тому числі й алалія, можуть ускладнюватись окремими проявами аутичної поведінки. До того ж різні варіанти аутичної поведінки можуть виявлятися повторно у дітей із важкими формами порушень мовлення і слуху.

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

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

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

мовних висловлювань, таких як команди, адресовані будь-кому із присутніх.

Для дітей третьої групи характерним є значний словниковий запас і використання "дорослого" мовлення, почасти літературного. Натомість спостерігається порушення вимови, що проявляється у розмитому та нечіткому мовленні, заміні звуків та невідповідності інтонації змісту. У дітей цієї групи наявний інтерес до своїх усталених уподобань, який виявляється у стереотипних формах мовлення. Такий інтерес може виявлятися у вигляді тривалого монологу з емоційно забарвленою темою, яка найбільше цікавить або турбує дитину. Водночас вони можуть виявляти слабке бажання отримати відповідь чи спрямовувати комунікацію, подекуди виявляючи вербальну агресію. Зауважимо, що особливістю таких монологів є те, що дитині важливо говорити, треба мати пасивних слухачів, а не ділитися інформацією чи отримувати зворотний зв'язок від співрозмовника.

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

Порушення комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями, за К. Островською, з усією виразністю виявляються у відсутності відгуку на своє ім'я та зверненні до інших, що відзначається з найперших мовних проявів та подальшому його уникненні (за допомогою вказівних

жестів, міміки або безособових слів-команд типу «хочеш пити», «підеш гуляти», що слід віднести і до фраз-штампів). «мама», «тато», «баба» і т. п. – навіть, якщо ці слова з'являються у дитини першими, вони не мають конкретного адресата, в тому числі і матері (Островська, 2012).

Як зазначають учені (Н. Базима, Н. Івашура, С. Конопляста, З. Ленів, О. Мякушко, М. Породько, М. Рождественська, М. Свідерська, Ю. Стратович, В. Тарасун, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін.), на всіх етапах розвитку діти з аутизмом не вдаються до спілкування засобом мови, міміки і жестів, як це спостерігається у дітей 1-го року життя, а також дітей з порушеннями слуху та мовлення. Діти можуть виявляти інструментальні жести для того, щоб хтось негайно для них щось зробив, натомість вони самі не використовують експресивних жестів для передання своїх почуттів (Шульженко, 2010). В окремих випадках, аутичні діти повідомляють про свої наміри криком, агресією, або ж використовують мову в якості аутостимуляції, що не несе ніякої комунікативної функції (Скрипник, 2010). Зазначимо, що недорозвинення вербальної комунікації не компенсується спонтанно у вигляді використання невербальних засобів (жестів, міміки) і альтернативних комунікативних систем.

Отже, як засвідчив аналіз наукових досліджень (Базима, 2015, с. 13-17; 2014, с. 5-8; Островська, 2012; Шеремет та Базима, 2017; Тарасун, 2014; Шеремет та Базима, 2017, 112-119; Шульженко, 2010), найхарактернішими порушеннями мовленнєвого розвитку дітей - аутистів спостерігаються: мутизм; автономність мовлення («мовлення для себе», «егоцентричне», «аутистичне» мовлення, за Л. Виготським); фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих), що почасти за хорошої пам'яті створює ілюзію розвинутого мовлення; широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів); ехолалії (повторення почутих слів та фраз) відірваних у часі; слів-штампів, фрази-штампи; відсутність звертання; нездатність до ведення діалогу; недорозвиненість монологічного мовлення; пізня поява у

мовленні особистих займенників, особливо «я», і їх неправильне використання; відсутність слів «так» і «ні»; порушення семантичного боку мовлення (метафоричні заміщення, розширення або надмірне, до буквальності, звуження тлумачення значення слів); нездатність до словотворчості; порушення синтаксичної і граматичної будови мовлення; порушення звуковимови, мелодики мовлення (голос надто тихий або надто голосний); порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного наголосу). Крім того, відзначаються елементи скандування, підвищення тональності в кінці фрази чи слова, уривчастий характер фрази, схильність до декламування, римування, співу, епізодична вимова слів, що не мають значення у цій ситуації.

Поряд з аутизмом і відсутністю комунікативного мовлення, окремі діти з аутистичними розладами можуть демонструвати ранній і бурхливий розвиток мовлення. Вони із задоволенням слухають, коли їм читають, запам'ятовують великі уривки тексту; експресивне мовлення справляє враження недитячого через використання виразів, притаманних мовленню дорослих. Натомість і такі діти (більшість з них має синдром Аспергера) не спроможні зрозуміти непрямий смисл висловлювання, підтекст, метафору; у них обмежена здатність вести продуктивний діалог. Так, Г. Хворова (Хворова, 2010), вказує, що при загальному порушенні розвитку цілеспрямованого комунікативного мовлення у дітей може виникати зацікавлення окремими формами мовлення, з'являється постійна гра зі звуками, складами та словами, а також перекручування слів. Натомість за необхідності спілкування використовується лише обмежений набір мовленнєвих штампів. На наш погляд, випадкові висловлювання дітей з аутистичними порушеннями, які не використовують мовлення для комунікації та подекуди сприймаються як невідповідні ситуації (слова-штампи, фрази-штампи, ехолалії, декламації уривків із віршів, пісень, казок або реклами), насправді мають суттєве значення для дитини з аутистичними порушеннями, оскільки несуть свій власний зміст,

який через специфічні психічні, комунікативні, соціальні, емоційно-вольові виклики, не завжди є зрозумілими для оточення близьких людей. Уважаємо, що таким чином дитина з аутистичними порушеннями намагається налагодити комунікацію, виражаючи свої відчуття та емоції, що є єдиним доступним для неї способом.

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

Поняття активності в дітей, включаючи й мовленнєву, визначається як важливий чинник їхньої діяльності, оскільки виявляє потребу організму у пізнанні довкілля, взаємодії із суспільством та самоідентифікації. Отже, активність може бути розглянута як загальна категорія із врахуванням біологічних, психологічних та фізіологічних аспектів, що надає означеному поняттю комплексності та багатогранності. Як стверджують психологи (С. Рубінштейн (Рубінштейн, 2000), й педагоги (В. Сухомлинський, К. Ушинський (Ушинский, 1991) та ін.), активність відображає об'єктивно наявні ставлення особистості, що розкриваються у процесі взаємодії людини із соціальним середовищем і виявляються у її діяльності. Так, В. Коган указує на те, що активність є свідомою та цілеспрямованою діяльністю особистості, яка виступає як цілісна соціально-психологічна якість. Активність взаємодіє з діяльністю, визначається нею та розвивається як якісна характеристика особистості (В. Коган, С. Рубінштейн). Поза діяльністю активність втрачає сенс. С. Конопляста (Конопляста та Косинкіна, 2013, с. 134-138), стверджує, якщо якість діяльності формується у ставленні суб'єкта до самого процесу діяльності, і це виявляється у соціально-психологічному стані, у конкретних видах діяльності. Зокрема, взаємодія людини з довколишнім середовищем стає можливою лише тоді, коли вона проявляє власну активність та бере участь у конкретних діях.

За Е. Клапаредом, активність є інстинктивним бажанням яке потребує задоволення. Отже, відповідно до поглядів ученого, можна визначити, що активність виникає під впливом конкретного мотиву або стимулу, підкреслюючи, що необхідною умовою для активності є наявність бажання, мотивації або прагнення до здійснення певної дії. Оскільки у дітей з аутистичними порушеннями спостерігаються труднощі саме у формуванні мотиваційної сфери (К. Островська (Островська, 2012), М. Рождественська (Рождественська, 2002, с. 88-93), Т. Скрипник (Скрипник, 2010), В. Тарасун (Тарасун, 2005, с. 8-15), Г. Хворова (Хворова, 2010), М. Шеремет (Шеремет та Базима, 2017), Д. Шульженко (Шульженко, 2010) та ін.), то можна стверджувати, що зниження психічної і мовленнєвої активності пов'язане саме із відсутністю або зменшенням рівня мотивації до активності.

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

Дослідження мовлення як вищої психічної функції і мови як головного інструменту в мовленнєвій діяльності та реалізації мисленнєвих процесів давно є об'єктом вивчення вчених (Л. Виготського (Виготський, 1984), М. Жинкіна (Жинкін, 1968), О. Потебні (Потебня, 1993), Є. Тарасова (Тарасов, 1987), М. Шеремет (Шеремет, 2013), та ін.). Мовлення та мова взаємодіють у складній діалектичній єдності в мовленнєвій діяльності людини. Мова виступає засобом комунікації та спілкування, а також інструментом мислення лише в процесі мовлення, яке є реалізацією мовленнєвої діяльності. У процесі мовлення, як психофізіологічного процесу породження і сприймання мовленнєвих висловлювань, мовці дотримуються правил мовлення і базуються на використанні відповідних мовних знаків. Мовленнєва діяльність мотивує ціль, є усвідомленою та цілеспрямованою.

Виготський Л. доводить, що мовлення може бути розглянуте тільки у контексті загальної діяльності людини, спрямованої на активну взаємодію з довкіллям. Тобто, вчений розглядає мовлення як вид діяльності, який на певному етапі розвитку дитини стає провідним і посідає центральне місце в процесі її психічного розвитку (Виготський, 1984). К. Ушинський акцентує на тому, що розумовий розвиток дитини здійснюється в єдності з її мовленнєвим розвитком (Ушинський, 1991).

Мовленнєва діяльність започатковується з виникненням потреби у спілкуванні, як специфічне налаштування особистості на взаємодію з іншими. Вчені (Н. Базима, Н. Івашура, С. Конопляста, З. Ленів, О. Мякушко, М. Породько, М. Рождественська, М. Свідерська, Ю. Стратович, В. Тарасун, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін.) вважають, що ця взаємодія визначається вродженим інстинктом спілкування і міжособистісним тяжінням, яке є підґрунтям комунікативного потенціалу особистості. Означене поняття «комунікативна діяльність» тісно пов'язане із комунікативними навичками та вміннями, які визначають ефективність й успішність спілкування. Комунікативний потенціал становлять психологічні та індивідуальні особливості особистості, що виражають прагнення до контактів з іншими людьми і виявляється у вибіркового ставленні до них та в застосуванні різних форм і засобів спілкування у процесі взаємодії, що позначається комунікативними здібностями (Базима, 2015, с. 13-17; 2014, с. 5-8; Островська, 2012; Шеремет та Базима, 2017; Тарасун, 2014; Шульженко, 2010), включаючи особистісні комунікативні властивості й технічні здібності. Особистісні комунікативні властивості зумовлюють здатність особи до управління своєю поведінкою у процесі спілкування, що передбачає розуміння та врахування психологічних особливостей інших учасників спілкування, встановлення та підтримку контакту, регулювання його глибини, управління ініціативою у спілкуванні та адекватне завершення спілкування. Технічні комунікативні здібності включають володіння технікою спілкування та побудови контакту, що охоплює такі вміння, як правильне вступання у

процес взаємодії, підтримка спілкування зі стимулюванням власної активності та активності співрозмовників, прогнозування ситуації спілкування, подолання психологічних бар'єрів та оптимальне використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Л. Орбан-Лембрик виділяє ще й перцептивно-рефлексивні здібності: спостережливість, оцінку індивідом своїх стосунків з людьми, суб'єктивні уявлення про власну роль і роль інших учасників спілкування (Орбан-Лембрик, 2003, с. 3-10). Комунікативні здібності, вміння, навички, потреба у спілкуванні, специфічні комунікативні мотиви формують комунікативний потенціал особистості і становлять комунікативну структуру особистості, що є основою комунікативної діяльності як такої.

На підставі аналізу та узагальнення теоретичних досліджень відомих науковців і власних спостережень за дітьми старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, припускаємо, що у дітей можливі прояви особливостей формування та функціонування мовленнєвих умінь і навичок прописаних ученими. Зокрема, здатність встановлювати та підтримувати контакт людьми які її оточують, регулюючи його глибину, керувати своєю поведінкою у спілкуванні, розуміти та враховувати психологічні особливості інших учасників спілкування, приймати, утримувати та передавати ініціативу у спілкуванні, адекватно завершувати спілкування, а також, психологічно правильне входження у процес взаємодії, підтримку спілкування зі стимулюванням власної активності й активності співрозмовників, прогнозування ситуації спілкування, подолання психологічних бар'єрів, оптимальне використання вербальних і невербальних засобів. Крім того, це може бути виявлення спостережливості, оцінювання стосунків з людьми та формування суб'єктивних уявлень про власну роль та роль інших учасників спілкування (Чекан, 2024, с. 135-139).

Вперше науково-обґрунтовану теорію породження мовлення, яка отримала подальший розвиток у роботах багатьох науковців, запропонував Л. Виготський (Виготський, 1984), це його концепція єдності мислення і мовлення. Загальновідомо, що будь-яка діяльність, у тому числі й мовленнєва передбачає

мотив (спонукання до діяльності), який і є першопричиною діяльності. Згідно з С. Коноплястою (Конопляста та Косинкіна, 2013, с. 134-138), опредмечений мотив перетворюється на думку, яка є внутрішнім стимулом для мовленнєвої активності, виступаючи «запуском усього процесу породження мовлення». У дітей з аутистичними порушеннями, згідно з проведеними спостереженнями, почасти спостерігається відсутність конкретної потреби у спілкуванні, і, відповідно, відсутній мотив, який стимулював би дитину до висловлення власних думок.

Мотив можна розглядати як вихідний стимул для висловлювання. Мотивація породжує мовленнєву інтенцію, тобто спрямованість свідомості, волі, почуттів індивіда на певний предмет, у нашому випадку – на предмет мовленнєвої діяльності. За теорією Б. Скіннера (1957), існують три основні види мотивів: «-манд» (деманд) – вимога до виконання певної дії, «-такт» (контакт) – будь-яке звернення інформаційного характеру, пов'язане з контактом, «-цепт» (концепт) – бажання виразити в розгорнутій мовленнєвій формі і чітко сформулювати свою власну думку. Важливо відзначити, що сам мотив не має чітко визначеного смислового змісту, і якщо жоден з означених мотивів не виникає, мовленнєве повідомлення залишається нездійсненим. Тобто навіть при наявності можливості використовувати мовлення та здатності до вербального спілкування, діти з аутистичними порушеннями не завжди відчують потребу або бажання формулювати та виражати свою думку в розгорнутій мовленнєвій формі, або ж вони можуть не вміти зробити це правильно.

Відомо, що без комунікативної мовленнєвої практики не можна оволодіти мовою як засобом спілкування. Н. Хомський визначає мовленнєву активність як безпосереднє висловлювання, яке виникає в носія мови. Учені тлумачать мовленнєву активність як здатність суб'єкта в конкретному комунікативному акті висловлюватись та одночасно сприймати (розуміти) мовлення іншого суб'єкта (А. Богуш (Богуш, 2004), Л. Виготський (Виготський, 1999), М. Жинкін (Жинкін, 1968)). Означені навички взаємодії залежать від рівня володіння

мовленням та способами їх використання. Відповідно до досліджень С.Рубінштейна, розуміння мовлення вже враховує його активне використання. Рівень активності мовлення визначається ступенем майстерності у використанні мовленнєвих актів і розумінням власного мовлення.

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

За О. Мякушко розвиток мовленнєвої активності можливий у разі наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з дорослими. Встановлення позитивного емоційного контакту, зі свого боку, впливає на успішність та активність дітей дошкільного віку у розвитку мовлення, як активного, так і пасивного. Поділяємо думку вчених, що саме виникнення потреби в емоційному спілкуванні з дорослими та мотивації до мовленнєвого спілкування може виступити поштовхом для підвищення мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями (Мякушко, 2005).

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

2.3 Специфіка інклюзивної освіти в сучасних закладах дошкільної освіти

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

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

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

У міжнародних документах інклюзивна освіта почасти визначається як органічне поєднання спеціальної й загальної освіти, що має на меті створення умов для подолання у дітей соціальних наслідків генетичних і біологічних відхилень розвитку. Така політика держави, спрямована на повне включення всіх дітей у загальноосвітній процес та їхню соціальну адаптацію, незалежно від віку, статі, етнічної, релігійної приналежності чи особливостей розвитку, активної участі сім'ї, корекційно-педагогічної та соціальної підтримки персональних потреб дитини (Беленька та ін. 2009).

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

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

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

В Україні система освіти спрямована на інтеграцію різних груп вихованців з особливими освітніми потребами в межах освітнього простору, залучаючи їх до спільного освітнього процесу. Особлива увага приділяється впровадженню інклюзивних технологій у шкільній освіті, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивна соціалізація дітей. Водночас важливим аспектом інклюзії є гармонійне залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до соціум, що вимагає розвитку інклюзивної освіти вже на дошкільній ланці. Такий підхід дозволить дітям з ООП взаємодіяти з довколишнім світом на ранньому етапі їхнього розвитку, бути активними діячами освітньої діяльності, що сприяє розвитку культурних навичок та здібностей, а також відбувається розвиток пізнавальних можливостей дітей (Чекан, 2024, с. 393-408).

Необхідність фундаментальних досліджень проблеми зумовлена потребою наукового обґрунтування педагогічних умов, форм, методів та принципів інклюзивної освіти в закладах

дошкільної освіти (ЗДО), що сприятиме зменшенню або усуненню психофізичних похибок у дітей з ООП.

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

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

Особливу увагу звертала вчена особливостям упровадження інклюзивного навчання в системі національної освіти. У монографії представлено теоретико-експериментальну модель інклюзивної освіти в Україні, яка враховує національні особливості та специфіку освітніх закладів. Означене дослідження є вагомим внеском у розуміння та розвиток інклюзивної освіти, адже пропонує комплексний підхід до розглядання означеної проблематики, поєднуючи теоретичні аспекти з практичними рекомендаціями щодо впровадження інклюзивної освіти в сучасних умовах.

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

- Раннє виявлення вад розвитку та корекційна робота з перших місяців життя: своєчасне втручання у процес максимального розвитку дитини.

- Наукове діагностування та врахування можливостей дитини: розроблення індивідуальної програми її розвитку.

- Психологічна готовність дитини та батьків до спільного навчання: забезпечення підтримки для успішної її інтеграції в інклюзивний простір.

- Розроблення методики включеного навчання залежно від виду дизонтогенезу: адаптація освітнього процесу до конкретних потреб дітей.

- Співпраця з батьками: надання їм дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги.

- Підготовка педагогів загальноосвітніх закладів: спеціальна підготовка для роботи з дітьми з особливими потребами.

- Створення спеціального освітнього середовища: необхідне обладнання та режим для безпеки та комфорту дитини.

- Підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з однолітками які мають порушення формування толерантного та підтримуючого середовища.

- Забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання: постійний моніторинг та корекція освітнього процесу (Будяк, 2009; Гречко, 2008; Колупаєва, 2009).

Відзначимо й наукові праці таких учених як І. Горбенка, Е. Данілавічюте, В. Засенка, С. Миронової, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет та ін., що присвячені проблемам залучення осіб з особливими освітніми потребами (ООП) до навчання в освітніх закладах та надання корекційно-розвивальних послуг у рамках інклюзивної освіти та соціалізації. Формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах розкрито в дослідженнях Н. Белової і Ю. Ільїної.

Останнім часом значно зросла кількість досліджень, присвячених дошкільному етапу дитинства в контексті

реформування системи дошкільної освіти з урахуванням інклюзивного підходу (О. Самсонова, Т. Соловйова, І. Кузава та ін.).

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

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

Соловйова Т., досліджуючи соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (Соловйова, 2009), обґрунтувала теоретичні й методичні засади соціально-педагогічної роботи з означеною категорією батьків, розробила концептуальні засади соціально-педагогічної підтримки сімей, провела експериментальне дослідження з особливостей адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини. Вчена визначила та схарактеризувала критерії, показники та рівні адаптації батьків, науково обґрунтувала та апробувала систему соціально-педагогічної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами, засновану на врахуванні соціальної специфіки явища дезадаптації, удосконаленні змісту, форм і методів роботи. Т. Соловйова окреслила сутність сучасних технологій практичної реалізації соціально-педагогічної підтримки, спрямованих на підвищення рівня адаптації батьків

та покращення умов життя сімей, які виховують дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

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

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

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

Метою інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти (ЗДО) є підготовка дитини до вступу в заклад загальної середньої освіти (початкової школи) з максимально скоригованими первинними та вторинними порушеннями, достатнім рівнем загальної і психологічної готовності до

навчання, бажанням учитися, а також сформованими навичками висловлювання і підтримки соціальної комунікації з однолітками й дорослими.

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

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

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

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

3. Реалізація корекційно-розвиткового навчання:

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

4. Створення адаптивно-освітнього простору:

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

5. Формування життєво важливого досвіду та цілеспрямованого розвитку:

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

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

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

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

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

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

Зарахування дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до інклюзивних груп здійснюється директором ЗДО на підставі заяви батьків (осіб, які їх замінюють), копії свідоцтва про народження дитини, медичної довідки лікаря-педіатра або сімейного лікаря закладу охорони здоров'я, в якому спостерігається дитина, із зазначенням того, що вона здорова і може відвідувати заклад дошкільної освіти, "Карти профілактичних щеплень" (форма N 063/о), висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

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

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

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

виокремити такі види інклюзії в освітньо-виховному процесі ЗДО:

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

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

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

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

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

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

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

педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП (Олефір, 2019, с. 143-146).

Педагоги розробляють заходи для адаптації групи дітей до приходу нових дітей з особливими освітніми потребами (ООП), складають розклад і режим дня, а також створюють освітній проєкт, який урахує індивідуальні особливості дітей та передбачає зміни в освітньому середовищі.

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

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

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

Відповідно до висновку та рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), команда супроводу, за обов'язкової участі батьків або інших законних представників дитини,

розробляє індивідуальну програму розвитку (ІПР). ІПР розробляється на три місяці та затверджується директором освітнього закладу. Натомість, зазначимо, що означена програма повинна щомісяця переглядатися для її коригування та доповнення. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку складається індивідуальний освітній план терміном на три місяці з подальшим його продовженням упродовж навчального року.

Розроблення ІПР є командною роботою, яка включає кілька етапів: розроблення завдань і змісту програми, мультидисциплінарне вивчення можливостей дитини, визначення її потреб, необхідних адаптацій та, за потреби, модифікацію програми відповідно до можливостей і потреб дитини. Важливо також проаналізувати відповідність вимог програми та методів, що використовуються на заняттях, актуальним і потенційним можливостям дитини з ООП. Оцінка динаміки розвитку дитини підтверджується відомостями про її досягнення, такими як різноманітні поробки, малюнки, результати спостережень педагогів тощо. Запорукою успіху супроводу є правильно та грамотно прописані актуальні цілі взаємодії з дитиною. Якісно розроблена ІПР допоможе педагогу максимально ефективно реалізувати програмний зміст, уникнути одноманітності в роботі та можливих упущень, раціонально використовувати робочий час і забезпечити успішну соціалізацію дітей з ООП.

Крім роботи з дитиною з особливими освітніми потребами (ООП), планується психолого-педагогічний супровід її батьків чи опікунів, педагогів та інших учасників освітнього процесу, включаючи інших дітей та їхніх батьків. У цьому контексті необхідно враховувати участь окремих фахівців, таких як логопед, психолог, учитель-дефектолог, реабілітолог тощо (Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини ..., 2018).

Залучення батьків до процесу розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР) забезпечує їхню поінформованість про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та

допомагає врегулювати низку суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами під час освітньо-виховного процесу. Ознайомившись із ІПР, батьки повинні зрозуміти, чому їхня дитина потребує розроблення ІПР, хто надаватиме освітні та додаткові спеціальні послуги, тривалість цих послуг і розклад занять з додатковими спеціалістами, методи та періодичність оцінювання, а також періодичність перегляду ІПР та надання інформації про хід реалізації індивідуальної програми розвитку. Батьки не лише беруть участь у розробленні ІПР, а й засвідчують свою згоду на її реалізацію підписом.

З огляду на це, необхідно докласти зусиль для забезпечення присутності батьків на засіданнях команди психолого-педагогічного супроводу, а також ретельно документувати заходи, вжиті для цього. Якщо педагогічні працівники змушені проводити засідання без батьків дитини з ООП, необхідно письмово зафіксувати, яких заходів було вжито для забезпечення їхньої присутності.

Отже, комплексний підхід до розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) передбачає не тільки роботу з дитиною, а й активну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, що сприяє ефективній соціалізації та інтеграції дитини з ООП в освітнє середовище.

Особливістю освітньо-виховного процесу інклюзивної групи є індивідуалізація та диференціація. Освітньо-виховний процес в інклюзивних групах здійснюється відповідно до ДСДО за програмами та навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку Міністерством освіти і науки (МОН), з урахуванням індивідуальних особливостей освітньо-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (ООП), включаючи дітей з інвалідністю. У процесі реалізації освітніх програм враховується, що організація діяльності групи може модифікуватися відповідно до динаміки розвитку ситуації в групі, включаючи неочікувані зміни в оточуючому середовищі та спеціальні потреби дітей з ООП. Такий підхід забезпечує адаптацію освітнього процесу до

індивідуальних потреб кожної дитини, що сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу та розвитку дітей з ООП.

Зміст інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти (ЗДО) реалізується через різні форми діяльності, спрямовані на всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у середовищі однолітків. Означений процес включає відпрацювання механізмів соціалізації. Оптимальні форми організації інклюзивної освіти у ЗДО включають: індивідуальні заняття, вільні та цільові ігри, спільна активність у мікрогрупах, фронтальні форми організації активності, дитячо-батьківські групи, свята, екскурсії, конкурси, спеціально організоване середовище та ін. Схарактеризуємо їх.

Індивідуальні заняття

Індивідуальні заняття зі спеціальними педагогами (логопедом, дефектологом, реабілітологом, психологом та ін.) проводяться відповідно до індивідуального освітнього маршруту. Індивідуальні заняття спрямовані на розвиток і підтримку функціональних здібностей дитини згідно з її можливостями, базуються на оцінці досягнень дитини та визначенні зони найближчого розвитку. Команда психолого-педагогічного супроводу проводить діагностику, визначає завдання розвитку та корекції. Кожне корекційне заняття планується з урахуванням дій усіх фахівців, які працюють з дитиною. Батькам надається детальний звіт про успіхи дитини та рекомендації щодо подальшого розвитку навичок у повсякденній діяльності.

Вільні та цільові ігри

Вільні та цільові ігри організовуються у спеціально обладнаних приміщеннях або під час прогулянок, сприяють соціалізації дітей через активну взаємодію з однолітками.

Спільна активність у мікрогрупах

Спільна активність з іншими дітьми у мікрогрупах передбачає ігрову, проєктну, дослідницьку та художньо-творчу діяльність. Педагоги стимулюють взаємодію дітей у мікрогрупах, допомагаючи їм навчатися комунікації, узгодженню дій, пошуку спільних рішень та вирішенню конфліктів. Діти з

ООП учаться враховувати відмінності в інтересах, здібностях та навичках інших дітей, які їх оточують.

Колективні форми організації активності

Колективні форми організації активності дітей спрямовані на вирішення пізнавальних та соціальних завдань. Найбільш підходящою формою для інклюзивного процесу є заняття у формі кола із відкритою бесідою, де діти та дорослі разом грають у спокійній та довірливій атмосфері.

Дитячо-батьківські групи

Дитячо-батьківські групи включають комплексні заняття для дітей та батьків, які охоплюють ігри, творчі заняття та музичні вправи. Означені групи ведуть спеціалісти: психолог, музичний керівник та інструктор з фізичної культури. Важливим складником є позитивне ставлення до всіх дітей, демонстрація конструктивних моделей поведінки, підкріплення ефективних взаємодій та інформаційна підтримка батьків. Батьки беруть участь у заняттях, що допомагає їм розвантажитись емоційно та здобути новий досвід спілкування зі своїми дітьми. Після занять батьки мають можливість обговорити з педагогами проблеми, що їх турбують, та отримати необхідну підтримку.

Свята, екскурсії, конкурси

Свята, екскурсії та конкурси є важливими складовими інклюзивного процесу так як створюють позитивний емоційний настрій, об'єднують дітей і дорослих та є важливими ритуалами групи. Підготовка до відповідних заходів сприяє творчій атмосфері та позитивному сприйняттю оточуючого світу.

Спеціально організоване середовище

Спеціально організоване середовище планується та створюється спільними зусиллями спеціальних педагогів та вихователів за участю батьків, що враховує потреби, особливості розвитку, самостійні дії та інтереси дітей. Якщо в дитини виникають труднощі в освоєнні навчання, їй пропонують способи для подолання відповідних перешкод. Організація середовища також базується у зоні найближчого розвитку дитини, що вимагає від дорослих уважного спостереження за таким процесом.

Отже, інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти спрямована на забезпечення всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами різноманітними формами діяльності, що дозволяє враховувати індивідуальні потреби кожної дитини та сприяти їхньому гармонійному розвитку.

Керівник закладу дошкільної освіти (ЗДО) повинен завчасно подбати про наявність та залучення спеціалістів, необхідних для організації й проведення інклюзивного навчання. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530 (Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп ..., 2019), у ЗДО, де є інклюзивні групи, передбачається наявність посади асистента виховательки, члена команди психолого-педагогічного супроводу дитини та забезпечує особистісно-зорієнтоване спрямування освітнього процесу.

Асистент виховательки бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку (ІПР), а також у підготовці індивідуального освітнього плану, адаптує освітнє середовище та навчальні матеріали відповідно до потенційних можливостей та індивідуальних особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Спільно із вихователкою асистент оцінює рівень досягнення кінцевих цілей освітнього процесу, передбачених ІПР, готує інформацію для учасників засідання команди психолого-педагогічного супроводу щодо індивідуальних особливостей, інтересів та потреб дитини. Також асистент надає інформацію батькам та педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

Важливо враховувати, що асистент вихователя не є персональним педагогом для одного чи кількох дітей, а надає допомогу виховательці в організації освітнього процесу в групі, допомагає дітям з ООП концентрувати увагу, сприяє формуванню у дітей саморегуляції та самоконтролю.

За рекомендаціями ІРЦ та письмовою заявою одного з батьків або іншого законного представника дитини, ЗДО забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини з ООП. Асистентом дитини може бути один із батьків,

уповноважена ними особа або соціальний працівник (Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп ..., 2019). Асистент дитини може бути присутній під час занять та позакласної роботи, допомагати у пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні дитини у ЗДО тощо.

Зазначимо, компетентність вихователів є однією з ключових умов ефективності інклюзивного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО). Практика виховання, що базується на фронтальному підході з усередненням показників відносно вікової норми, повинна трансформуватися для врахування індивідуальних особливостей дітей у групі, що вимагає від вихователів нових сформованих компетентностей.

Індивідуальний підхід, який застосовується спеціальними педагогами (психологами, логопедами, дефектологами, реабілітологами та ін.) передбачає врахування унікальних особливостей дітей, застосування індивідуальних методів і засобів розвитку. Означений підхід повинен бути засвоєний і вихователями. Натомість, не можна очікувати від педагогів виконання завдань, до яких вони не мають відповідних навичок.

Для формування нових професійних компетентностей вихователів, необхідно організувати курси професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації. Крім того, слід створювати в освітньому закладі міждисциплінарні команди спеціалістів, що сприятиме ефективному обміну знаннями та досвідом між різними фахівцями, забезпечить комплексний підхід до інклюзивного освітнього процесу та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що для організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно розробляти комплекси методичних рекомендацій для проведення занять з дітьми, з різними порушеннями. Методи, засоби і форми роботи повинні сприяти розширенню спектру компетенцій дитини та її соціалізації у колективі однолітків. Педагоги ЗДО мають передовсім все формувати позитивне ставлення нормотипових дітей до дітей із ООП, розвивати емпатію та навички адекватної взаємодії.

Для досягнення означених цілей необхідно організовувати психологічні та розвивальні заняття, рухливі ігри, тренування, використовуючи обладнання в ресурсній кімнаті, різноманітні дидактичні матеріали, розвивальні іграшки та навчально-наочні посібники.

Особливий аспект в інклюзивній групі є співпраця з батьками. Проведення консультативної роботи з батьками дозволяє спеціалістам краще пізнати і зрозуміти дитину. Батьки, у свою чергу, отримують інформацію про потенційні можливості дитини, її успіхи та невдачі, а також рекомендації щодо того, на що варто звернути більше уваги вдома. Така взаємодія сприяє більш ефективній підтримці розвитку дитини та поліпшенню її соціалізації як у ЗДО, так і в домашніх умовах.

Отже, дітей з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно включати у загальну діяльність разом з нормотиповими дітьми, починаючи з дошкільного віку.

Підсумовуємо, що для ефективної організації інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти (ЗДО) необхідні кілька ключових елементів. Насамперед, це наявність спеціальних педагогів, які володіють сучасними методиками та технологіями навчання, зокрема логопеди, дефектологи, психологи, реабілітологи, соціальні працівники та ін. Крім того, важливо забезпечити невелику кількість дітей в інклюзивних групах, що дозволить здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її унікальні потреби та можливості.

Оскільки дитина з особливими освітніми потребами має право на вільний вибір освітнього закладу, кожен педагог повинен мати достатній рівень інклюзивної компетентності, що досягається наданням необхідної психолого-педагогічної підтримки у його професійній діяльності.

Висновки з розділу II

У розділі здійснено міждисциплінарний аналіз аутизму як педагогічного феномена, охарактеризовано специфіку розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, а також обґрунтовано ключові

положення організації інклюзивної освіти в сучасних умовах закладу дошкільної освіти.

Аналіз історико-наукових підходів до розуміння феномена «аутизм» підтвердив складну, мультифакторну природу означеного явища, що поєднує нейробіологічні, когнітивно-поведінкові, психолінгвістичні та педагогічні аспекти. Вперше синдром раннього дитячого аутизму був окреслений L. Kanner (1943), а Н. Asperger (1944) виокремив його варіативність. На міжнародному рівні (МКХ-10, DSM-5) аутизм включено до спектру загальних розладів розвитку (PDD). У вітчизняному науковому дискурсі проблема аутизму активно досліджується в межах школи В. Синьова (К. Островська, Г. Хворова, Д. Шульженко), а також у працях А. Душки, І. Єременка, С. Максименка, А. Чуприкова, М. Шеремет, Н. Базими, М. Породько, Ю. Стратовича, І. Логвінової, М. Свідерської та ін. Суттєвий внесок у формулювання типологій форм аутизму здійснили М. Вроно, М. Башина, О. Нікольська та ін.

Визначено, що мовленнєвий розвиток у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями відбувається за якісно іншими законами, а порушення набувають системного характеру, охоплюючи всі рівні мовленнєвої діяльності. Типовими є мутизм, ехोलалії, аграматизми, обмеженість лексичного запасу, труднощі з розумінням зверненого мовлення, специфічна інтонаційна структура. Означені характеристики були виявлені у працях С. Коноплястої, К. Островської, Н. Івашури, Ю. Товкес, М. Шеремет та ін. Мовлення у дітей-аутистів часто автономне, не має соціально-комунікативної спрямованості, що підтверджено у працях Н. Базими, О. Мякушко, М. Пентилюк, З. Ленів та ін. Виявлено, що чинниками, які істотно впливають на мовленнєву активність, є емоційна стабільність, когнітивний рівень, мотивація до спілкування, адаптованість освітнього середовища (І. Посохової, О. Романчука, Т. Скрипник та ін.) тощо.

У межах дослідження обґрунтовано, що інклюзивна освіта є не лише організаційною формою навчання, а й соціально-педагогічною стратегією, спрямованою на формування

толерантного освітнього середовища. Праці В. Бондаря, А. Колупасової, Л. Будяк, М. Шеремет, Е. Данілавичюте, Т. Сак, І. Горбенка та ін. засвідчують важливість реалізації принципів індивідуалізації, командного підходу, психолого-педагогічного супроводу. Згідно з напрацюваннями (І. Кузави, Т. Соловйової, О. Самсонової, С. Миронової та ін.) ефективність інклюзивного навчання зумовлюється доступністю середовища, методичним супроводом, підтримкою з боку родини та команди психолого-педагогічного супроводу. Зарубіжні вчені (Т. Booth, М. Ainscow, В. Norwich, G. Lefrancois, A. Watkins та ін.) наголошують на динамічності інклюзії як процесу та її здатності до адаптації відповідно до індивідуальних потреб дитини.

Нормативною базою інклюзивної дошкільної освіти в Україні виступають Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» (2025), Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010), рекомендації МОН (2018), які конкретизують механізми реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, у розділі доведено: по-перше, аутизм як педагогічна проблема вимагає міжгалузевого підходу; по-друге, розвиток зв'язного мовлення дітей з аутистичними порушеннями потребує індивідуально орієнтованих лінгводидактичних стратегій; по-третє, ефективність мовленнєвої підтримки забезпечується лише в умовах інклюзивного освітнього середовища з чітко визначеними педагогічними, організаційними та нормативними параметрами.

Джерела

- Базима, Н. В. (2014). Створення мовленнєвого середовища як умова формування мовленнєвої активності у дітей зі спектром аутистичних порушень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 28, 5-8.
- Базима, Н. В. (2014). *Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Базима, Н. В. (2015). Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Логопедія*, 7, 13-17.
- Башина, В. М. & Тіганов, А. С. (2005). Сучасні підходи до розуміння аутизму в дитинстві. *Загальні питання неврології та психіатрії*, 8, 4-13.
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості: підручник*. Київ: Либідь.
- Беленька, Г. В., Борисова, З. Н. & Машовець, М. А. (2009). *Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Блейлер, Е. (1981). Аутистичне мислення. У Ю. Б. Гіппенрейтер & В. В. Петухов (Ред.), *Хрестоматія з загальної психології. Психологія мислення* (с. 112–125).
- Богуш, А. М. (2004). *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія*. Київ: ВД «Слово».
- Богуш, А. М. (2025). *Вибрані педагогічні твори. У 9-ти томах Т. 2*. Л. В. Калуська, Упоряд.; А. М. Богуш, Ред). Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута».
- Бондар, В. І. & Синьов, В. М. (Ред.). (2011). *Дефектологічний словник: навчальний посібник*. Київ: МП «Лєся».
- Бондар, В. І. (2000). Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. У Н. Софій, І. Єрмаков (Ред.), *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство* (с. 336). Київ: Контекст.
- Бондар, В. І. (Ред.). (2003). *Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник*. Київ: Альма-матер.
- Борис, Л. М. (2005). Диференціація раннього дитячого аутизму від інших порушень розумового розвитку. У *Духовні та соціально-психологічні аспекти допомоги дітям із загальними порушеннями розвитку в системі інтеграційної освіти* (с. 92). Львів: Інститут соціогуманітарних проблем людини ЗНЦ НАН України і МОН України.
- Борович, Р. Р. (2019). Шляхи розв'язання проблем раннього дитячого аутизму. *Дитина з особливими потребами*, 5, 4-8.
- Будяк, Л. В. (2009). *Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник*. Черкаси: Вид. ЧНУ.

- Бусел, В. Т. (Укл. та ред.). (2004). *Великий зведений орфографічний словник сучасної української лексики*. Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Валентик, Н. (2010). Інклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи (Шкільний світ)*, 14/15, 45-58.
- Виготський, Л. З. (1984). *Діагностика розвитку та педологічна клініка важкого дитинства: в 6 т. Т. 5*. Педагогіка.
- Виготський, Л. С. (1934). *Мислення і мова. Психологічні дослідження* (1-е вид.).
- Вроно, М. Ш. & Башіна, М. В. (1988). Ранній дитячий аутизм: Питання теорії та практики. У *VIII Всесоюзний з'їзд невропатологів і психіатрів* (с. 183–186). Київ.
- Гавриш, Н. В. (2005). *Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник*. Луганськ: Альма-матер.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Гречко, Л. М. (2008). *Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання* (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Київ.
- Данілавичюте, Е. А. & Литовченко, С. В. (2012). *Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник* (А. А. Колупаєва, Ред.). Київ: Видавнича група «А.С.К.».
- Дружинська, О. В. (2002). Досвід абілітаційної роботи з дітьми, хворими на аутизм. *Архів психіатрії*, 3(30).
- Душка, А. Л. (2011). Специфіка психокорекційної роботи при аномаліях у розвитку мовлення (на прикладі аутизму). *Special Psychology*. <http://autism.com.ua/library/articles/spetsifika-psiho-korreksionnoj-raboty-pri-anomalijah-v-razvitii-rechi-na-primere-autizma>.
- Душка, А. Л. (2013). *Діагностика і корекція аутизму: методичні рекомендації*. Одеса: Астропрінт.
- Єременко, І. Г. (1986). *Основи спеціальної дидактики* (2-е вид., перероб.). Київ: Радянська школа.
- Жинкін Н. І. (1968). *Механізми мови*. Медицина.
- Інклюзивна група в ДНЗ. Рекомендації до облаштування простору. <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomendatsiyi-oblashtuvannya-prostoru>.
- Ковалев, В. В. (1979). Синдроми раннього дитячого аутизму. У В. В. Ковалев, *Психіатрія дитячого віку: посібник для лікарів* (с. 608). Київ: Медицина.
- Коваль, О., Попович, М., Дзюба, І., Корнієнко, Н., Мазепа, Н. & Яковенко, Н. (Ред. рада). (2006). *Універсальний словник-енциклопедія (УСЕ)* (4-те вид., випр. і доповнене). Львів: ТЕКА.

- Козубовська, І. В., Мигович, І. І., Сагарда, В. В. та ін. (2001). *Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи* (І. В. Козубовська, І. І. Мигович, Ред.). Ужгород: Мистецька лінія.
- Колупаєва, А. А. (2007). Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти. *Дидакт. та соціал.-психолог. аспекти корект. роботи у спец. шк.: наук.-метод. зб.*, 9.
- Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія*. Київ: «Самміт-Книга».
- Конопляста, С. Ю. & Косинкіна, В. О. (2013). До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 24, 134–138.
- Конопляста, С. Ю. & Косинкіна, В. О. (2013). Особливості мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РДА. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 23, 123–127.
- Конопляста, С. Ю. & Сак, Т. В. (2010). *Логопсихологія: навчальний посібник*. (М. К. Шеремет, Ред.). Київ: Знання.
- Коцур, Н. І. (2008). *Основи педіатрії і дитячої гігієни*. Чернівці: Книги – ХХІ.
- Крет, Я. В. (2007). *Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом: монографія*. Запоріжжя: ЗНУ.
- Кузава, І. Б. (2013). *Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія*. Луцьк: ППІ Іванюк В. П.
- Кузава, І. Б. (2013). Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 23, 130–135.
- Лебединський, В. В., Нікольська, О. С., Баєнська, Є. Р. & Ліблінг, М. М. (1990). *Емоційні порушення у дитячому віці та їх корекція: наукове видання*. Київ.
- Логвінова, І. П. (2013). *Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Максименко, С. Д. (2002). *Розвиток психіки в онтогенезі Т. 1-2*. Київ: Форум.
- Мартиненко, І. В. (2013). Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 24, 321-326.
- Микиртумов, Б. Є. & Завітаєв, П. Ю. (2008). Клінічна структура та динаміка аутизму. *Огляд психіатрії та медичної психології ім. В. М. Бехтерєва*, 2, 10–12.

- Міжнародна класифікація хвороб (10-й перегляд) – МКХ-10: Класифікація психічних та поведінкових розладів. Клінічні описи та вказівки щодо діагностики. (1994).
- Мінковський Е. (2017). *Шизофренія. Психопатологія шизоїдів і шизофреніків*.
- Мнухін, С. С., Зеленецька, А. Е. & Ісаєв, Д. Н. (1967). Про синдром «раннього дитячого аутизму», або синдром Каннера у дітей. *Журнал невропатології та психіатрії ім. С. С. Корсакова*, 10.
- Мушкевич, М. (2009). Експериментальний аналіз практичної роботи з аутичними дітьми в процесі сімейного консультування й терапії. *Психологічні перспективи*, 14, 50-61.
- Мякушко, О. І. (2005). *Психологічні особливості засвоєння природничого матеріалу молодшими школярами з порушенням мовленнєвого розвитку* (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Київ.
- Нікольська, О. С., Баєнська, Є. Р. & Ліблінг, М. М. (2000). *Аутична дитина. Шляхи допомоги*. Теревінф.
- Нікольська, О. С., Баєнська, Є. Р., Ліблінг, М. М., Костін, І. А., Веденіна, М. Ю., Аршатський, О. В. & Аршатська, О. З. (2005). *Діти та підлітки з аутизмом. Психологічний супровід*. Теревінф.
- Олефір, Н. (2019). Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*, 2(98), 143-146. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2019_2_39.pdf.
- Островська, К. О. (2006). *Аутизм: Проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник*. Львів: ВЦ ЛНУ імені Івана Франка.
- Островська, К. О. (2012). *Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія*. Львів: Тріада плюс.
- Островська, К. О. (2013). *Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями* (Автореф. дис. ... докт. психол. наук). Київ.
- Потебня, А. А. (1993). *Думка та мова*. Київ: СИНТО.
- Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН України № 609 (2018). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/.
- Про дошкільну освіту. Закон України № 3788-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>
- Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 530 (2019). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organizaciyi-diyalnosti-inklyuzivnih-grup-u-zakladah-doshkilnoyi-osviti>.

- Психологічний довідник учителя. Книга 1 (А–Д). (2005). Київ: Главник.
- *Психологічний словник*. (1982). Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа».
- Рождественська, М. В. (2002). Синдром органічного аутизму у дітей із ЗПР. *Дефектологія*, 2, 88-93.
- Романчук, О. (2009). *Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях*. Львів: Колесо.
- Рубінштейн, С. Л. (1989). *Основи загальної психології*. Т. 1. Педагогіка.
- Сак, Т. В. (2011). Психологічні умови диференціації та індивідуалізації у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 19, 347-350.
- Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. (1994). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.
- Свідерська, М. М. (2016). Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 32(2), 120-125. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Свідерська, М. М. (2018). Використання засобів альтернативної комунікації у процесі навчання дітей з аутизмом. У А. Г. Шевцова (Ред.), *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* (с. 203-204). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії.
- Свідерська, М. М. (2018). Стан сформованості рецептивного мовлення в молодших школярів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8(82), 246-256.
- Синьов, В. М. & Шевцов, А. Г. (2004). Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*, 2, 6-10.
- Синьов, В. М. & Шульженко, Д. І. (2012). Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, 251-256.
- Синьов, В. М. & Шульженко, Д. І. (2012). Психолого-педагогічні засади інклюзивної освіти аутичних дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 22, 413–418.
- Синьов, В. М. & Шульженко, Д. І. (2012). Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені*

М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 21, 251-256.

- Скрипник, Т. В. (2010). *Феноменологія аутизму*. Київ: Видавництво «Фенікс».
- Соловійова, Т. Г. (2009). *Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами* (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Софій, Н. & Єрмаков, І. (ред.) (2000). *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. Київ: Контекст.
- Степанов, О. М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.
- Сухіна, І., Риндер, І. & Скрипник, Т. (2017). *Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник*. Київ-Чернівці: Букрек.
- Тарасов, Е. Ф. (1987). *Тенденції розвитку психолінгвістики*. Наука.
- Тарасун, В. В. & Хворова, Г. М. (2004). *Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навчальний посібник для вищих навчальних закладів*. (В. В. Тарасун, Ред.). Київ: Науковий світ.
- Тарасун, В. В. (2004). *Логодидактика*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Тарасун, В. В. (2005). Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації). *Дефектологія*, 1, 8–15.
- Тарасун, В. В. (2008). *Морфофункціональна готовність до школи дітей з особливостями в розвитку*. Київ: Автор.
- Тарасун, В. В. (2018). *Аутологія: теорія і практика: підручник*. Київ: Вадекс.
- Тарасун, В. В. & Шевченко, М. В. (1993). *Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовними порушеннями: метод. рекомендації*. Київ: РУМК.
- Ушинський, К. Д. (1991). *Рідне слово*. Київ: Просвіта.
- Хворова, Г. М. (2008). Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. *Дефектологія*, 3, 20-27.
- Хворова, Г. М. (2010). *Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Чекан, О. (2022). Основні засади партнерства батьків та педагогів у роботі з дітьми, що мають ООП. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців спеціальної освіти: збірник тез доповідей І наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю* (с. 164-170). Ужгород: ДВНЗ «УжНУ».
- Чекан, О. (2022). Рівні підтримки щодо організації освітнього процесу осіб з особливими потребами. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 165-169. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.26>.

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

- Чекан, О. (2024). Засоби цифровізації у системі інклюзивної освіти України для дітей дошкільного віку. У Н. М. Авшенюк & Г. В. Товканець (Ред.), *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність: колективна монографія* (с. 393–408). Ужгород: РІК-У. <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0122.2024>.

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

- Чекан, О. (2025). *Планування освітньої діяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти: методичний посібник для асистентів вихователки інклюзивної групи*. Мукачєво: МДУ.

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

- Чекан, О. І. (2022). Теоретико-методологічні аспекти освітнього процесу сучасного дошкільника з ООП. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей ІІ міжнар. наук.-практ. конф. (с. 211–213). Мукачєво: МДУ.

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

- Чекан, О. І. (2024). Інклюзивна освіта в дошкільних закладах України: стан, специфіка та програмно-методичне забезпечення. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: Theory and practice* (с. 224–255). Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-12>.

- Чекан, О. І. (2024). Мовлянка: комп'ютерний програмно-педагогічний засіб для розвитку мовленнєвої сфери у дітей з ООП дошкільного віку. *Inclusion and Diversity*, 3, 82–86. <https://doi.org/10.32782/inclusion2024.3.15>.

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

- Чекан, О. І. (2025). Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 7, 39-43.
- Чуприков, А. П. & Хворова, Г. М. (2012). *Розлади спектра аутизму: Медична та психолого-педагогічна допомога*. Львів: Мс.
- Чуприков, А. П., Винник, М. І. & Багрій, Я. Е. (2005). *Ранній дитячий аутизм: навчально-методичний посібник* (2-е вид., перероб. і доп.). Івано-Франківськ: Вид-во Івано-Франківської держ. мед. академії.
- Шевцов, А. Г. (2004). *Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я*. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики».
- Шеремет, М. К. & Базима, Н. В. (2017). *Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник*. Київ: ДІА.
- Шеремет, М. К. & Базима, Н. В. (2017). Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 34, 112-119.
- Шеремет, М. К. (2007). Модернізація системи спеціальної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*, 4, 3-5.
- Шеремет, М. К. (2008). Мовленнєва діяльність в системі підготовки дошкільників з ТПМ до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія соціально-педагогічна*, 8, 293-297.
- Шеремет, М. К. (2008). Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 11, 8-13.
- Шеремет, М. К. (2008). Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи. *Корекційна педагогіка*, 1, 6-8.
- Шеремет, М. К. (Ред.). (2013). *Логопедія: підручник*. (2-ге видання, перероблене та доповнене). Київ: ВД «Слово».
- Шеремет, М. К., & Кондукова, С. В. (2010). Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*, XV, 462-467.
- Шульженко, Д. І. (2010). *Аутизм – не вирок*. Львів: Кальварія.
- Шульженко, Д. І., & Андреева, Н. С. (2011). *Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів*. Київ: Д. М. Кейдун.
- Шульженко, Д. І., & Шеремет, М. К. (2011). Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. *Логопедія*, 4, 86-92.

- Шульженко, Д. І. (2009). *Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей*: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Asperger, H. (1944). Autistischen Psychopaten im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *The British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139–148.
- Chekan, O., Haiash, O., Liubchenko, I., Popovych, N. & Barna, K. (2023). Inclusive education: Approaches and methods of working with children with special needs. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 16(3), 639-647.
https://www.researchgate.net/publication/376303194_Inclusive_Education_approaches_and_methods_of_working_with_children_with_special_needs.
- Delacato, C. H. (1990). *The Ultimate Stranger: The Autistic Child*. Novato: Academic Therapy Publications.
- Gillberg, C. & Coleman, M. (1992). The Biology of Autistic Syndromes. *Clinics in Developmental Medicine*.
- Gillberg, G., Ehlers, S. & Schaumann, H. (1990). Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 921-934.
- Gillingham, G. (2000). *Autism: A New Understanding! Solving the Mystery of Autism, Asperger's and PDD-NOS*.
- Grandin, T. (2008). *The Way I See It: A Personal Look at Autism and Asperger's*. Arlington: Future Horizons.
- Irlen, H. & Robinson, G. L. (1996). The effect of Irlen coloured filters on adult perception of workplace performance: A preliminary survey. *Australian Journal of Remedial Education*, 1, 7-17.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *Journal of Pediatrics*, 25, 211-217.
- Kolupayeva, A. A., Taranchenko, O. M., Koval-Bardash, L. V., Chekan, O. I. & Nakonechna, L. M. (2022). Pedagogical technology in teaching children with special educational needs in the context of inclusive education. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 38–56. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732652/>.
- Kretschmer, E. (1921). *Körperbau und Charakter: Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten Taschenbuch*. New York.
- Mesibov, G. B. & Shea, E. V. The culture of autism. *TEACCH Homepage*.
<http://www.unc.edu/depts/teacch/>

- Osterling, J. & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247–257.
- Quill, K. A., Bracken, K. N., Fair, M. E. & Fiore, J. A. (2002). *DO-WATCH-LISTEN-SAY: Social and Communication Intervention for Children with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 139-161.
- Schopler, E., et al. (1990). *Individualised Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. Vol. 1: Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R)*. TX: Pro-Ed.
- Williams, D. (1994). *Somebody Somewhere: Breaking Free from the World of Autism*. New York: Times Books.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29.

РОЗДІЛ III.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1 Сутність феномену «цифровізації»

В епоху цифровізації, технології, засновані на цифровому обробленні інформації, стають складником різноманітних показників життя людей, охоплюючи професійну діяльність, культурний простір та повсякденні потреби. Таке впровадження спричиняє глибокі зміни у структурі робочих місць, освітній системі та культурному розвитку, підтверджуючи епоху цифрового перетворення. Цифрові інновації не лише кардинально змінюють обличчя суспільства, але й відіграють ключову роль у формуванні нового покоління, що володіє цифровою грамотністю, та сприяють прогресу в економічному і соціальному вимірах України. Запуск єдиного національного порталу електронних сервісів "Портал Дія" став важливим кроком забезпечення вільного доступу громадян до широкого спектру інформаційних послуг і ресурсів.

Натомість, поряд з очевидними перевагами цифровізації, виникають певні виклики: нерозвиненість інформаційно-комунікаційної інфраструктури, відсутність необхідного рівня цифрової освіти значної частини населення, а також брак кваліфікованих фахівців, здатних забезпечувати розвиток і підтримку цифрової економіки. Означені питання визнані критичними й потребують негайного вирішення, про що зазначено в Законах України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998 рік), «Про інноваційну діяльність» (2002 рік), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2011 рік), «Про затвердження національного плану щодо відкритої науки» (2022 рік), у постановах Кабінету Міністрів України, зокрема що стосуються Міністерства цифрової трансформації; у ключових документах державної політики, таких як «Концепція розвитку системи електронних послуг в Україні» (2016 рік), «Концепція розвитку електронного урядування в Україні» (2017 рік), «Концепція

розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» та інші. Розв’язання цих завдань є вирішальним для ефективної адаптації фахівців до умов швидкоплинної цифрової реальності, де вміння використовувати електронні ресурси та взаємодіяти у цифровому просторі стають ключовими компетенціями.

За останні роки органи виконавчої влади створили умови для розроблення та масштабного впровадження значної кількості сервісів, що забезпечують відкритий доступ до суттєвої кількості даних, які стосуються життя українського суспільства. Цифрові сервіси мають на меті реалізацію концепції «держава у смартфоні». Тенденції до відкритості та прозорості важливі для інтеграції нашої держави у світовий освітній і науковий простір. У цьому контексті залишається актуальним подальше теоретичне обґрунтування та розроблення методик впровадження та застосування систем відкритого доступу до освітніх ресурсів і результатів наукових досліджень. Відповідні завдання визначено у стратегічних цілях виконавчої влади. У 2020 році український уряд затвердив стратегію розвитку вищої освіти до 2030 року, яка зокрема, передбачає створення сприятливих умов для розвитку науково-дослідницької діяльності та впровадження цифрових технологій в освітній процес (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні ..., 2022). У 2021 році, була прийнята Концепція розвитку цифрових компетенцій, затверджено план дій щодо її реалізації, в якому зазначено, що формування та розвиток цифрових компетенцій громадян здійснюється через здобуття цифрової освіти із використанням інформаційних ресурсів, новітніх освітніх технологій та цифрових освітніх ресурсів (Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей ..., 2021).

Запит на зазначені стратегії викликаний процесами євроінтеграції нашої держави та відповідає відповідним документам Європейського Союзу. План дій у галузі цифрової освіти (Digital Education Action Plan), який є комплексною стратегією, ініційованою Європейською комісією для

покращення використання цифрових технологій у системах освіти Європи (DigCompEdu. EU Science Hub). План дій покликаний створити підґрунтя для модернізації освітніх систем, підвищення цифрових компетенцій і заохочення використання інноваційних цифрових інструментів та ресурсів під час освітнього процесу. У стратегії визначено конкретні цілі, спрямовані на покращення процесів підготовки освітян та перекваліфікації наявних педагогів. З-поміж них: підтримка розвитку цифрових компетенцій серед педагогів; сприяння використанню інноваційних педагогічних підходів; подолання гендерного розриву у STEM-освіті; посилення співпраці між освітянами та представниками промисловості тощо.

Означені ініціативи відіграють ключову роль в адаптації освітніх систем України до стандартів і вимог Європейського Союзу, тим самим сприяючи глибшій інтеграції нашої країни у європейський освітній та науковий простори.

Розвиток цифрових компетентностей педагогів країн Європейського Союзу, передбачено в рамковому документі Європейської комісії DigCompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності педагогів). Документ, розроблений для інформування суспільства про важливість інтеграції цифрових технологій в освітні процеси, закладає основу для формування освітніх програм, які відповідають потребам сьогодення.

У контексті цифрового розвитку суспільство все більше відзначається зростаючою роллю інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденному житті. Таке універсальне проникнення цифрових технологій спричинило глибокі зміни у соціальних структурах і відносинах, що відображається у формуванні таких концепцій, як – цифрове врядування (Difital governance), цифрові споживачі (Digital consumers), цифрове громадянство (Digital citizenship), електронна безпека (Cyber security), Інтернет речей (Internet of things), електронна торгівля (E- commerce), Інтернет іграшок (Internet of toys) тощо.

Белл Д., аналізуючи характеристики постіндустріального суспільства, акцентує на важливості обміну інформацією та розширенні спектра послуг як на домінантних показниках (Bell,

2009, р. 468-472). М. Кастельс розглядає вплив цифрової трансформації на становлення "мережного суспільства", підкреслюючи значення мереж як підґрунтя для колективних дій і безмежної структури сучасності (Castells M. et al., 2004). Ян ван Дейк указує на унікальність сучасної епохи через створення єдиної комунікаційної інфраструктури, яка інтегрує усі соціальні процеси (Dijk, 1993, р. 384–407). З. Бжезінський увів концепцію "технотронного суспільства", описуючи як формування, глибоко залежне від технологій та електроніки, особливо в галузях обчислювальної техніки й медіа. Аналогією до механізації епохи промислової революції вчені розглядають роль комп'ютерних технологій у формуванні інформаційного віку, відзначаючи комплексність явища, що становить сучасне інформаційне суспільство.

У дослідженнях українських учених В. Бикова та В. Лапінського аналізується трансформація соціокультурного простору сучасності під впливом стрімкого розвитку цифрового суспільства. Зазначається, що зміни викликали не лише підвищення швидкості комунікації та розширення доступності інформації, але й зросли виклики щодо ефективності орієнтації людей у величезному обсязі інформаційних потоків. Водночас спостерігаються нові види соціальної нерівності, які ґрунтуються на можливості доступу до інформаційних ресурсів (Биков та Лапінський, 2012, с. 3-6).

За останні десятиліття спостерігаються радикальні зрушення у продукуванні культури та знань. Учені підкреслюють, що цифровізація сприяла появі інноваційних, не пов'язаних з ринком, способів створення та розповсюдження знань і культури, що суттєво змінило суб'єктний склад творців. Як аргументує Й. Бенклер, у контексті цифрових медіа індивідам не потрібні ринкові стимули чи правові гарантії інтелектуальної власності для того, щоб виробляти культурні й знаннєві продукти. Мотивація людей до створення цифрових товарів почасти впливає із внутрішньої потреби у творчості, захоплення або просто з бажання зробити щось корисне (Benkler, 2006). Завдяки цифровим платформам мільйони осіб мають

змогу вносити вклад у глобальне виробництво знань, що стають доступними через такі сервіси, як Вікіпедія, блоги, YouTube тощо.

Зародження цифровізації було започатковано наприкінці 1950-х років, в означеному процесі брали участь такі визначні вчені, як А. Макафі та А. Маслов. Розвиток цифрових технологій, що активізувався в 1960-х роках, став передумовою для подальшого розкриття відповідної тематики. Термін "цифровізація" був вперше застосований Робертом Вочелом у 1971 році для опису процесу "цифровізації суспільства". Із 1995 року, з огляду на глобальне поширення Інтернету та мобільного зв'язку, розпочався другий етап цифровізації, упродовж якого стали популярними такі поняття, як "цифровізація", "диджиталізація", "цифрова економіка" та "електронна економіка". Внесок в означену сферу зробили професор менеджменту з Університету Торонто Д. Топскотт (Tapscott, 1994), та американський учений із Массачусетського університету Н. Негропonte (Negroponte, 1995), які використовували ці терміни для демонстрації переваг нової, цифрової економіки на тлі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Із 2018 року означені концепції увійшли в загальний обіг, що символізує третій етап цифровізації. Особливістю цього етапу є впровадження цифрових валют (Владислав, 2021) та технологій розподіленого реєстру (Сенькович, 2018, с. 40-47), що сприяло укладанню біткоїнів та інших цифрових валют у світову фінансову систему, формуючи новий валютний компонент відповідно до вимог часу. Наявні різні погляди на цифровізацію підкреслюють необхідність аналізу думок учених для розуміння цього процесу з різних перспектив. Паралельно цифрова трансформація у сфері освіти і науки включає комплексну роботу над створенням екосистеми цифрових рішень. Що охоплює створення безпечного електронного освітнього середовища, забезпечення необхідної цифрової інфраструктури для закладів та установ освіти і науки, підвищення рівня цифрової компетентності, трансформацію процесів та послуг у

цифрову площину, а також автоматизацію збирання та аналізу даних (Цифрова трансформація освіти та науки...).

Аналізуючи поняття "цифрова трансформація", розглянемо погляди як вітчизняних, так і зарубіжних учених, що дозволяє побачити широкий спектр інтерпретацій та підходів до розуміння означеного феномену. Учені (В. Куйбіда, О. Карпенко, В. Наместнік) вважають, що «цифрові трансформації» спричинені використанням цифрових технологій зміни в природі людини, її мисленні, життєдіяльності та управлінні (Куйбіда та ін., 2018, с. 5-10), перехід на цифрові технології, орієнтованість на користувача. Поява нових інструментів взаємодії із клієнтом, таких як чат-боти, термінали самообслуговування або онлайн-кабінети, змінює споживчу поведінку. У широкому розумінні термін «цифрова трансформація» слід трактувати як незворотний процес упровадження цифрових технологій в умовах розвитку ери цифрової економіки для вдосконалення життєдіяльності людини, суспільства і держави загалом (Струтинська, 2019, с. 91-96); процес переходу до нових способів діяльності підприємства засобом упровадження цифрових технологій та цифрових сервісів, що базується на стратегічному партнерстві всіх зацікавлених сторін та одночасного розроблення програмного забезпечення, цифрової трансформації та оцінки рівня цифрової трансформації підприємства (Нікітін та Кульчицький, 2019, с. 77-87); впровадження сучасних цифрових технологій у продукти, процеси і стратегії (Pratt & Sparapani, 2021); процес переходу до нових способів роботи і мислення із використанням цифрових, соціальних, мобільних і нових технологій, передбачає зміну мислення керівництва, заохочення інновацій і нових бізнес-моделей, оцифровку активів і широке використання технологій для поліпшення досвіду співробітників, клієнтів, постачальників, партнерів і зацікавлених сторін (Terrar, 2015); глибока трансформація ділової та організаційної діяльності, процесів, компетенцій і моделей для повного використання змін і можливостей поєднання цифрових технологій, їх прискореного впливу на все суспільство стратегічним порядком із урахуванням

теперішніх і майбутніх змін (ISCOOP. Digital transformation: online guide to digital business transformation, 2021).

Проблема цифрової трансформації охоплює інтереси дослідників як на міжнародному, так і національному рівнях, і торкається різноманітних предметних галузей. Осмислення цього явища вимагає врахування розмаїтості підходів та визначень. У цьому контексті поряд із "цифровою трансформацією" використовуються такі поняття, як "цифровізація", "диджиталізація", "оцифрування", що вимагає уточнення їх значень, а також аналізу взаємозв'язків та відмінностей між цими термінами.

Диджиталізація характеризується як створення цифрової (заснованої на байтах та бітах – мінімально адресованих одиницях інформації) версії аналогових речей та паперових документів, відео-та фото-зображень, звуків; переведення інформації у цифрову форму (Digitalization); реорганізація будь-чого засобами цифрової комунікації та автоматизації; забезпечення або вдосконалення процесів використання цифрових технологій та оцифрованих даних; сучасний етап розвитку суспільства та економіки, який супроводжується значним рівнем дифузії інформаційних технологій, інформаційних ресурсів і суспільних процесів, внаслідок чого відбувається оцифрування даних різної природи, що розширює можливості їх використання в усіх сферах людської діяльності (Дубина, 2019, с. 21-32). Підхід до інтеграції цифрових технологій у повсякденне життя може створювати цінності за допомогою як наявних, так і нових технологій, (Osarenkhoe, 2021, p. 122-138); соціотехнічний процес застосування методів оцифрування до більш широких соціальних та інституційних контекстів, що робить цифрові технології інфраструктурними (Tilson et al., 2010, p. 748-759).

Оцифрування (англ. digitization) – опис об'єкта, зображення або аудіо-відеосигналу (в аналоговому вигляді), наборі дискретних цифрових вимірів (вибірок) цього сигналу/об'єкта за допомогою тієї чи тієї апаратури, тобто переведення його в цифровий вигляд, придатний для запису на електронні носії,

(Що таке оцифрування простими словами ..., 2023); переведення інформації в цифрову форму, цифрова трансмісія даних, закодованих у дискретні сигнальні імпульси (Оцифрування, 2023); процес, за допомогою якого аналогові процеси та фізичні об'єкти перетворюються в цифровий формат.

Цифровізація – процес перетворення інформації з аналогового в цифровий формат, що дозволяє зберігати, обробляти та передавати дані засобами комп'ютерних систем. Це ще не цифрова трансформація, а лише один із її можливих показників (Baker Tilly Ukraine, 2022), поступове перетворення усіх державних послуг на зручні онлайн-сервіси.

В Оксфордському словнику англійської мови тлумачення терміна цифровізація "digitization" вказує на процес переведення даних з аналогових у цифрову форму, що охоплює сканування текстів, оброблення зображень та конвертацію відеоматеріалів, дозволяючи подальше їх використання у комп'ютерних системах (Digitalization). Цифрові дані характеризуються двома основними станами – "1" та "0", що відповідає умовам "увімкнено" чи "вимкнено". Дослідники зі Словенії підкреслюють, що на відміну від аналогової інформації, яка є неперервною й може містити шум, цифрова інформація є дискретною і більш "чистою" (Gorenšek & Andrej, 2023). Переваги цифрового формату даних проявляються у поліпшенні внутрішніх процесів організацій, забезпечуючи легкість у редагуванні, стисненні та зберіганні суттєвих обсягів інформації, а також сприяють економії ресурсів, зокрема паперу, тим самим знижуючи загальні витрати. Цифрові дані можна легко та ефективно передавати з мінімальними технічними помилками, на відміну від аналогових систем, де процес передання може супроводжуватися втратами.

Гройс Б. наголошує, що в цифровому світі стирається межа між оригіналом і копією, це породжує питання щодо правового регулювання (Groys, 2008). Оцифрування ускладнює захист інтелектуальної власності, адже, як зазначає Л. Лессіг, використання цифрових даних неодмінно передбачає їх копіювання, навіть якщо йдеться про просте читання

електронної книги (Lessig, 2015). Така легкість у копіюванні цифрового контенту веде до масового поширення цифрових творів, що ускладнює захист авторських прав. Водночас сучасні технології надають інструменти для "управління цифровими правами", які допомагають контролювати розповсюдження авторського контенту, зокрема через механізми блокування та видалення нелегально розповсюджених матеріалів (Gillespie, 2006, p. 651-669).

За В. Олексюк, цифровізація (digitalization) – це процес адаптації або створення нових продуктів, послуг чи систем у цифровому форматі (Олексюк, 2023). Означене виходить за рамки звичайного переведення даних з аналогового в цифровий формат, охоплюючи зміни у соціально-економічних структурах, процесах та взаємодіях. Основна відмінність цифровізації від оцифрування полягає у її впливові на створення інноваційних продуктів і послуг, що несуть нові функціональні можливості й змінюють спосіб взаємодії між соціальними групами. Це означає, що цифровізація має глибокий вплив не лише на технологічний показник, а й на формування нових типів соціальних відносин та спільнот, підсилюючи цифрове перетворення суспільства в цілому.

Тофлер Е. наголошує на зростаючій складності сучасних систем, що призводить до підвищеного попиту на інтенсивний обмін даними, а отже, і на використання комп'ютерів, цифрових мереж та інноваційних методів оброблення інформації (Тоффлер, 2000). Згідно з дослідженнями, соціальна інфраструктура перебуває у процесі трансформації під впливом розвитку комунікаційних мереж (Dijk, 2013, p. 105-124), що ініціює фундаментальні зміни в основах глобальної соціальної структури. М. Кастельс вважає, що розширення цифровізації соціальної організації сприяє формуванню "мережевого суспільства". Цифровізація та мережеве суспільство, як зазначено у наукових працях, взаємопов'язані та взаємодоповнюють одне одного. Ян ван Дейк підкреслює, що взаємодія між соціальною структурою та комунікаційними технологіями сприяє створенню мережевого суспільства через

"процеси взаємного формування". Отже, соціальні й технічні показники настільки взаємопов'язані, що технології стають невід'ємною частиною суспільства, яке вже неможливо повноцінно аналізувати або уявити без урахування його технологічних засад (Maier-Rabler, 2014).

Хоча терміни "цифровізація" та "цифрова трансформація" використовуються взаємозамінно, між ними існує важлива відмінність. Цифровізація здебільшого стосується переведення даних у цифровий формат, тоді як цифрова трансформація - це комплексне застосування цифрових технологій для фундаментальної зміни бізнес-процесів і культури. Важливим показником цифрової трансформації є людський чинник, а не тільки технології, що підкреслює значення готовності до навчання та адаптації.

Зазначимо, що теоретичний аналіз виявив ключові напрями державної стратегії України у сфері цифровізації, які визначено низкою законодавчих актів (зокрема, «Про інформацію» від 2 жовтня 1992 року, № 2658-XII; «Про звернення громадян» від 2 жовтня 1996 року, № 394/96-ВР; «Про доступ до публічної інформації» від 13 січня 2011 року, № 2939-VI; «Про Національну програму інформатизації» від 1 грудня 2022 року, № 2807-IX та ін.). До таких завдань належать: оновлення інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури; просування та імплементація інформаційно-комунікаційних технологій; ефективне створення та використання національних інформаційних активів із забезпеченням універсального, необмеженого доступу до них; надання громадянам суттєвої інформації та підтримка розвитку незалежних медіа; адаптація молоді до умов цифрової епохи та створення відповідної законодавчої бази для розбудови цифрового середовища в суспільстві.

Підкреслимо, що згідно з офіційними документами процес цифровізації у створенні інформаційного середовища країни є фундаментом для прогресу у сферах соціально-економічного, політичного та культурного життя. Означений процес передбачає втілення зорієнтованої інформаційної стратегії, яка має бути

синхронізована з ключовими напрямками державного розвитку, як-от економічним, культурним і соціальним (наприклад, Розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання цифрової трансформації» від 17 лютого 2021 року, № 365-р; «Про схвалення Стратегії цифрової трансформації соціальної сфери» від 28 листопада 2020 року, № 1353-р; «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» від 3 березня 2021 року, № 167-р).

Захист інформаційного середовища України є центром уваги як критично важливий складник стратегії оновлення української національної ідентичності та ствердження її авторитету на міжнародній арені. В умовах збройного конфлікту з Росією важливість інформаційної безпеки набула нового значення, спонукаючи до глибокого аналізу і розроблення ефективних стратегій та інструментів для захисту інформаційного простору, що знайшло відображення у законодавчих актах, зокрема в "Законі України про правовий режим воєнного стану" від 27 квітня 2022 року, № 389-VIII та в Наказі Головнокомандувача Збройних Сил України від 3 березня 2022 року, № 73.

Натепер оборона інформаційного середовища виступає ключовим елементом у процесі оновлення державності України, що впливає на розвиток внутрішньополітичних відносин, формування національної ідентичності та позиціонування країни в європейському контексті. У сучасних умовах важливість інформаційної безпеки посилюється через зростаючу значимість збирання, аналізу та дисемінації даних, особливо в контексті прийняття стратегічних рішень. Це спричинило збільшення кількості учасників, які беруть участь у процесі інформаційного обміну та тих, хто споживає інформацію. Роль інформації у житті суспільства невпинно зростає, що підтверджується, зокрема, визнанням засобів масової інформації - "четвертою владою", нарівні із законодавчою, виконавчою та судовою владами.

На думку К. Родигіна та І. Єрмакової, одним із ключових показників, який необхідно усвідомити для гарантування інформаційної безпеки країни та суспільства, є те, що агресивна

медіакомунікаційна активність з боку противника відбувається в контексті масового, ідеологічно насиченого інформаційного потоку, який підлягає суворому керуванню та цензурі. Почасти особлива увага приділяється феномену «фейкодемедизації», який спрямований на широкомасштабне поширення та просування дезінформації засобами глобальних медійних мереж, цифрових платформ і соціальних мереж для маніпулювання громадською думкою. Уважаємо, що це суттєвий чинник, на який потрібно звертати увагу в контексті інформаційної безпеки (Родигін та Єрмакова, 2019).

Фейкодемедизація націлена на керування медійним контентом та збереження стратегічної переваги у сфері медіакомунікацій, має на меті обмеження доступу до альтернативних інформаційних джерел, створення умов для виконання деструктивних завдань, впливає на хід подій у міжнародному масштабі, спричиняючи дезорієнтацію громадськості. У контексті деструктивних дій застосовуються перевірені методи дезінформації, включно із приховуванням правдивих даних, розповсюдженням недостовірних новин, маніпуляцією громадською думкою за допомогою міфів, стереотипів, непідтверджених припущень, уводяться в оману вигадками та натяками, стимулюється створення інформаційних вірусів, скандалів та сенсацій. Водночас такі дії сприяють формуванню етичних принципів у цифровому світі, де основними цінностями є свобода прав та гідність індивідуума.

Пандемія COVID-19 та воєнні дії, розпочаті Росією проти України, стали каталізаторами для інтенсифікації цифрової трансформації в галузі освіти. Ці виклики вимагали швидкої адаптації та використання цифрових технологій, що призвело до значних змін у методах і підходах до освітнього процесу. Освітні установи змушені були переосмислити традиційні практики та активно інтегрувати інноваційні цифрові рішення, забезпечуючи неперервність та якість освітнього процесу.

У колі вчених України, які працюють над проблемою цифровізації та впровадженням цифрових технологій у сфері освіти, необхідно виокремити таких дослідників, як В. Биков,

М. Жалдак, М. Кадемія, Т. Койчева, М. Лещенко, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, О. Соколюк, О. Спирін, М. Шишкіна та ін.

Наукові розроблення В. Бикова, які стосуються прогресу в науці, техніці та ключових показників інформатизації освітнього процесу в Україні, демонструють, що інтеграція цифрових технологій у повсякденне життя стає загальноприйнятим стандартом. Аналіз наукових джерел підкреслює, що державна стратегія в галузі інформаційної політики формується навколо цілей, що відображають національні пріоритети України в інформаційному просторі, визначає стратегічні лінії для їх реалізації та механізми втілення цих планів. Така політика розглядається як ключовий елемент загальнодержавного управління, який охоплює різноманітні показники суспільного розвитку.

Учені В. Биков, О. Спирін та О. Пінчук трактують цифровізацію освіти як останній етап її інформатизації, що включає інтенсивне залучення електронно-цифрових засобів, інструментів та систем до інформаційно-освітнього середовища. Це також передбачає ефективний електронний зв'язок між означеними елементами, створюючи єдиний кіберфізичний освітній простір, де віртуальне і фізичне взаємодіють (Биков та ін., 2020, с. 27-36).

Сергєєва Н. (Сергєєва, 2010), аналізуючи стратегії запобігання залежності від комп'ютерів, указує на те, що сучасне інформаційне суспільство генерує широкий спектр соціокультурних та онлайн-викликів у своєму соціальному середовищі. Дослідження виявило такі ризики, пов'язані з неконтрольованим використанням інформаційно-комунікаційних технологій: неконтрольоване користування соціальними мережами серед молоді, перенасиченість інформаційними потоками, нездатність критично оцінювати достовірність інформації, уривчастість мислення через маніпуляцію свідомістю, так званий ефект Google, що полягає в каталогізації пам'яті, несвідоме приєднання до деструктивних спільнот, віртуальне цькування, компульсивна поведінка в Інтернеті,

відсутність навичок психологічного захисту від непотрібної інформації, неможливість відволіктися від онлайн-активності, розмивання кордонів між віртуальними та реальними цінностями, емоційна відчуженість, «віртуальна розкутість» поза межами соціального контролю, застрягання на етапі дифузної ідентичності, труднощі з перенесенням інформації у реальний контекст. Це підтверджують дослідження інших авторів, зокрема С. Лазоренка (Лазоренко, 2020), А. Степаненка (Степаненко, 2017) та інших.

Технології лише частина комплексного процесу цифрової трансформації, охоплюючи не лише інноваційне впровадження, але й зміну у сприйнятті та використанні технологій суспільством. З-поміж ключових технологій, що впливають на цифрову трансформацію, слід відзначити:

- обчислення у хмарі та edge computing, що базуються на віртуалізації інфраструктур;
- мобільні платформи та застосунки, що розширюють доступ до цифрових сервісів через смартфони та планшети;
- штучний інтелект, машинне навчання та нейронні мережі як ключові напрями розвитку цифрових технологій, здатні переосмислювати традиційні підходи до програмування через самоорганізацію та виявлення закономірностей;
- технології розширеної, віртуальної та змішаної реальності, що відкривають нові можливості для візуалізації, моделювання та взаємодії з цифровими об'єктами у спеціалізованих середовищах;
- чат-боти та віртуальні асистенти, які надають користувачам підтримку, забезпечують швидкий обмін інформацією та допомогу;
- технології блокчейну та криптовалюти, що позиціонують авангардні підходи до проведення фінансових транзакцій, пропонуючи новітні механізми захисту та децентралізації;
- біг Дата, зі своєю здатністю агрегувати та аналізувати масивні обсяги інформації, сприяє прийняттю обґрунтованих рішень, персоналізації користувацького досвіду та підвищенню

оперативності діяльності, водночас спонукаючи до інновацій, підтримки досліджень та адресації соціальних викликів;

- електронні бібліотеки та наукометричні бази даних відіграють важливу роль у консервації, індексації та дифузії наукових знань у суспільстві;

- технології Інтернету речей розширюють можливості інтеграції та взаємодії цифрових пристроїв завдяки просунутим телекомунікаційним рішенням;

- робототехнічні системи, зокрема технології 3D-друку та 3D-сканування, кардинально змінюють чимало показників виробництва;

- ІКТ-аутсорсинг як модель віддаленої підтримки і розвитку цифрових ресурсів сприяє гнучкості та ефективності у ІТ-сфері;

- системи захисту інформації у цифрових екосистемах відіграють ключову роль у протидії кіберзагрозам, забезпечуючи безпеку даних та інформаційних активів.

Натомість найбільший потенціал технологій реалізується через їх об'єднання та інтеграцію, створюючи ефект конвергенції. Об'єднані технології забезпечують централізоване опрацювання даних та онлайн-доступ до них. Особливо актуальним це є для штучного інтелекту (Artificial intelligence), інтернету речей (Internet of Things) та аналізу суттєвих даних (Big Data).

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій спричинив значні зміни у галузі вищої освіти на міжнародному рівні впродовж останніх трьох десятиліть. Пандемія Covid-19 посилила цю трансформацію, сприяючи швидшому впровадженню цифрових технологій у ЗВО, що впливає на всю структуру сучасної освіти (Іванюк та Овчарук, 2020, с. 282-291) до того ж сприяло переходу до моделі "освіта 4.0", яка стала викликом у технологічному, методичному, та організаційному показниках. Використання хмарних обчислень і систем відкритого доступу в освіті демонструє технологічну й економічну ефективність, оскільки це дозволяє організувати роботу цифрових систем без суттєвих інвестицій у ІТ-

інфраструктуру, що зробило їх популярним рішенням за останнє десятиліття. Натомість в Україні освітні заклади стикаються з такими викликами, як обмежені технічні й матеріальні ресурси, недостатня кількість викладачів, брак технічних фахівців та кваліфікованого ІТ-персоналу.

Враховуючи на теоретичні узагальнення, необхідно здійснити аналіз ключових показників переходу культурних парадигм у контекст інформаційної епохи, тісно пов'язаних із технологічними змінами й соціальними реаліями сьогодення. При цьому особлива увага приділяється ролі людини не лише в розробленні та впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій, але й у їх застосуванні. Згідно з поглядами дослідників (К. Гончаренко, О. Дзьобань, О. Запорожець, М. Кириченко, Р. Кулатта, О. Радутний, К. Родигін, К. Скіннер, Д. Столбов та ін.), означений процес може викликати значні виклики і загрози, призводити до негативних наслідків у сфері соціальних відносин, а також спричиняти моральний дискомфорт. Означені питання стають особливо актуальними на тлі військового конфлікту, ініційованого Росією проти України.

У рамках дослідження ключовими для вивчення та уточнення є базові поняття: "освітнє середовище", "освітній простір", "навчальне середовище".

Освітнє середовище є окремим видом соціального середовища, яке впливає на людину, створюючи умови та можливості для формування особистості та її розвитку в соціальному і фізичному контекстах (Spivakovsky et al., 2019, p. 1011-1024). Освітнє середовище є взаємодією між різними рівнями освітньої системи та індивідом у часовому, просторовому та соціальному вимірах, а також інтегровані культурні та ціннісні показники.

Особливості освітніх середовищ досліджує чимало учених (Creating Effective Teaching ..., 2023; Литвинова, 2010; Мар'єнко, 2021, с. 367-369; Глазунова та Якобчук, 2022, с. 141-156; Вакалюк, 2019; Шишкіна, 2016). Науковці виокремлюють кілька ключових компонентів освітнього середовища: інформаційно-комунікаційне, науково-дослідне, організаційне та управлінське

середовища. Означені середовища мають бути розроблені з урахуванням принципів інтенсивності навчання, психологічного комфорту, демократизації, індивідуалізації процесу освіти, а також забезпечення відкритості та доступності інформаційних ресурсів (Licite & Janmere, 2018).

Литвинова С. пропонує низку вимог до навчального середовища освітніх закладів, акцентуючи на інноваційності, насиченості цифровими ресурсами, узгодженості з освітніми стратегіями, доступності для усіх учасників, безпеки технологій, педагогічної обґрунтованості використання програмних засобів. Також важливими є чітке визначення компонентів середовища та їх взаємодія, відповідність освітнім цілям, підтримка комунікації і співпраці, активізація й збільшення ефективності навчання, підвищення результативності освітнього процесу і можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (Литвинова, 2016).

У процесі інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес закладів вищої освіти ключовим завданням є розроблення інформаційного простору закладу. Аналіз тривалого досвіду інформатизації освіти виявляє тісний зв'язок між удосконаленням технічних засобів ІКТ та створенням новітніх комп'ютерних систем для навчання (Чекан, 2021, с. 100-105).

У контексті сучасних тенденцій інформаційно-освітній простір закладів вищої освіти повинен бути динамічною структурою, адаптованою до новітніх технологій. Теоретичні показники використання комп'ютерно-зорієнтованих засобів навчання досліджено в працях багатьох учених (В. Бикова, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, Ю. Триуса та ін.) Зокрема, проблематику інформаційного освітнього простору розкрито в дослідженнях В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, І. Кухаренка, В. Лапінського, О. Спіріна та ін.

Епоха інформатизації принесла в освітню сферу широкий спектр програмних засобів, які разом формують навчальне середовище та освітній простір, важливі у контексті комп'ютерно-зорієнтованих систем навчання. Враховуючи відносну молодість означеної галузі, а також стрімкі темпи

розвитку інформаційних технологій, важко очікувати однозначного визначення її понять. Розглянемо різні підходи до трактування поняття «інформаційно-освітній простір».

У філософському розумінні терміна «простір» присутня змістова основа, яка означає сукупність об'єктів, що співіснують (точок і відношень між ними) (Бліхар та ін., 2020). При аналізі концепції простору в конкретній сфері, такий як фізичний, соціальний, освітній чи культурний, цей термін набуває більш конкретного значення, втрачаючи свою абстрактність.

Учені В. Кремень та В. Биков вважають поняття "простір" і "середовище" близькими, але не тотожними. Аналізуючи належність термінів, учені акцентують до умов, пов'язаних певним чином з тим, як вони можуть впливати на людину. "Простір" може існувати незалежно від людини, тоді як "середовище" передбачає взаємодію та взаємовплив між оточенням і суб'єктом. Інформаційно-освітнє середовище визначається як комплекс технічного, інформаційного та методичного забезпечення, тісно пов'язаний із людиною як суб'єктом навчання (Биков та Кремень, с. 3-16).

Термін "освітній простір" може мати різне застосування залежно від контексту, будь-то глобальний рівень чи в рамках конкретної освітньої інституції. В основі інформаційно-освітнього простору наявні інформаційно-комунікаційні технології. За визначенням О. Спіріна, інформаційно-комунікаційні технології охоплюють розроблення інформаційних систем і комунікацій, включаючи психолого-педагогічний показник їх створення і використання, що підкреслює важливість глибокого розуміння даних та алгоритмів (Спірін, 2013).

Втілення інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес безпосередньо залежить від вирішення ключових питань у сфері цифрової компетентності. Зокрема, розбудова професійних навичок за допомогою цифрових інструментів висвітлено у роботах Н. Воронової (Воронова, 2020); створення цифрових освітніх технологій аналізує В. Гринько (Гринько, 2020); поглиблення цифрової

компетентності обговорюється у дослідженнях Н. Гущиної (Гущина, 2019) та А. Карпенка (Карпенко, А., 2021); розроблення аналітичних здібностей засобами ІКТ зазначено у працях Є. Карпенка (Карпенко, Є., 2014); концепція навчальних програм з акцентом на сучасні ІТ представлена Л. Карташовою (Карташова, 2011); інтеграція веб-технологій у професійну підготовку розкрита А. Крижановським (Крижановський, 2017); важливість цифрової компетентності в освіті підкреслюється О. Мирошніченко (Мирошніченко, 2020); формування інформаційно-комунікаційних навичок розглянуто С. Семчуком (Семчук, 2017); дизайн цифрових наративів в освітньому контексті розроблено Л. Тимчуком (Тимчук, 2017) та ін.

На думку вчених, важливим є створення професійно-зорієнтованого цифрового освітнього середовища, що сприятиме розвитку цифрової компетентності як для викладачів, так і для здобувачів освіти, що вимагає розроблення освітнього інформаційно-комунікаційного середовища (О. Дурман), проєктування та впровадження цифрового освітнього простору (О. Кузьмінська), створення хмаро-зорієнтованого освітньо-наукового середовища (М. Шишкін), використання цифрових відкритих ресурсів (А. Яцишина) та ін. Розроблення професійно-зорієнтованого цифрового освітнього середовища має базуватися на принципах, які передбачають розглядання здобувача освіти як активного учасника процесу пізнання; сприяння його залученню до самоосвіти й саморозвитку; акцент на персональному досвіді та індивідуальних властивостях особистості, а також на навчанні з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

За результатами досліджень О. Радутного (Радутний, 2018, с. 158-170), І. Сілютіної (Сілютіна, 2017, с. 170-173) та ін. відбувається зміщення акцентів з інформатизації до цифровізації у сфері освіти. Аналізуючи цифрові зміни в освітньому та науковому просторах, учені В. Биков (Биков, 2008), О. Спірін (Спірін та Вакалюк, 2019, с. 226-245), Л. Тимчук (Тимчук, 2017) та ін. підкреслюють, що традиційні категорії, пов'язані з інформатизацією, такі як «інформаційна грамотність», «інформаційна компетентність», «інформаційна культура», що

включають в себе широкий спектр навичок користування інформаційними ресурсами, еволюціонують у напрямі «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрової культури» з появою цифрових носіїв інформації.

У контексті сучасних позитивних змін і наявних викликів, особлива увага приділяється підготовці здобувачів ЗВО до професійної діяльності. Ключовим показником є вміння майбутніх педагогів застосовувати набуті інформаційні навички під час практичної діяльності, від чого залежить успішність переходу до цифрової економіки та поліпшення якості життя в цілому. Розвиток професійної освіти ґрунтується на важливих законодавчих та нормативних документах (Закони України «Про освіту», 2017 р., «Про фахову передвищу освіту», 2019 р., «Про Національну програму інформатизації», 2022 р, Постанови Кабінету міністрів України «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», 2016 р., «Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації», 2021 р., Наказ МОН «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти», 2019 р., Національна рамка кваліфікацій (зі змінами), 2020 р., «Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі», 2021 р., «Базовий компонент дошкільної освіти», 2021 р.), що визначають стратегічні напрями розвитку цифрових компетенцій.

На думку вчених Л. Гаврілова (Гаврілова та Топольник, 2017, с. 1-11), А. Степаненко (Степаненко, 2017), В. Стома (Стома та Семеніхіна, 2021) важливе місце посідає переконання, що цифрова грамотність здобувача освіти є ключовою для розвитку цифрової культури. Вперше термін "грамотність" у контексті здібностей до ідентифікації необхідної інформації, навичок пошуку, оцінки та застосування інформації, був уведений у 1977 році у Сполучених Штатах Америки, як складники національної програми реформ освіти. Концепція "цифрової грамотності" (digital fluency) зазвичай асоціюється з

Полом Гілстером, американським дослідником і журналістом, який вивчав цифровізацію різноманітних показників суспільного життя, зокрема освітній процес.

Початком цієї епохи можна вважати момент створення першого цифрового комп'ютера в 1946 році, що сприяло зміні парадигми інформаційних носіїв на цифрові. З того часу зафіксовано значне зростання публікацій з теми цифрової грамотності. В освітніх закладах України активне використання терміна "цифрова грамотність" розпочалось у 2010 році, спочатку термін інтерпретували як грамотність у володінні сучасними цифровими технологіями, згідно з роботами Л. Гаврілової (Гаврілова, 2015), Л. Тимчука (Тимчук, 2017) та інших.

Вчені Л. Гаврілова та Я. Топольник зауважують, що більшість дослідників останім часом використовують широкий підхід до розуміння "цифрової грамотності", акцентуючи на багатовимірності поняття. Водночас учені наголошують на важливості зв'язку між різними елементами цифрової грамотності, обґрунтовуючи це спільними характеристиками та атрибутами, що притаманні різним проявам (Гаврілова та Топольник, 2017, с. 1-11).

Враховуючи ключові дослідження, проведені в Інституті цифровізації освіти НАПН України (Вакалюк та ін., 2019; Биков та ін., 2019), розглядаємо цифрову грамотність як набір елементів, оцінювання яких відображає реальний рівень її володіння. З-поміж таких компонентів: 1) інформаційна грамотність, що включає знання та навички роботи з інформацією або цифровим матеріалом, здатність генерувати, відшукувати, оцінювати, організовувати й коректно використовувати інформацію; 2) комп'ютерна грамотність, що охоплює знання і вміння ефективно користуватися комп'ютерами, електронними пристроями, програмами, включаючи технічне виконання різноманітних дій, розуміння принципів роботи комп'ютерів, операційних систем і програмного забезпечення, а також уміння самостійно шукати, аналізувати й критично оцінювати інформацію;

3) обчислювальна грамотність, яка включає знання і навички застосування різноманітних інструментів й обчислювальних сервісів у професійній діяльності; 4) медіаграмотність, що охоплює вміння працювати з медіа, створювати, шукати й оцінювати медіаконтент, орієнтуватись у медіапросторі; 5) комунікаційна грамотність, що передбачає знання і навички для комунікації в цифровому середовищі, етику спілкування в цифровому просторі, соціальних мережах, а також розуміння основ цифрової безпеки.

В аспекті дослідження інтеграції цифрових технологій у дошкільну освіту, акцентуємо на освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота», що є складником нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021). Освітній напрям ставить за мету формування цифрової компетентності дітей дошкільного віку. Основний фокус зосереджений на ранньому втручанні в освітній процес для підготовки дітей дошкільного віку до активного та безпечного використання цифрових технологій у майбутньому.

Емоційно-ціннісне ставлення, яке культивується через означений освітній напрям, включає розвиток позитивного сприйняття та зацікавленості у технологіях. Значна увага звертається на формування базових знань і вмінь управління технічними пристроями, що покликане забезпечити дітям дошкільного віку комфортне та продуктивне використання цифрових ресурсів. Особлива увага приділяється виробленню відповідального ставлення до онлайн-простору та навчанню дітей дошкільного віку основ інтернет-безпеки.

Практичний складник освітнього напрямку спрямований на набуття дітьми дошкільного віку конкретних технічних навичок, таких як користування периферійними пристроями (миша, клавіатура), а також розуміння основних принципів роботи комп'ютерних програм й інтернету. Завдяки такому підходу, діти не лише вчать користуватися цифрові інструменти, але й розвивають критичне мислення, сприйняття та аналітичні

здібності, що є невід'ємними для їхнього подальшого освітнього та особистісного розвитку.

Отже, аналізуючи феномен «цифровізація», особливо в контексті дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП), відзначимо, що цифрові технології мають потенціал значно покращити якість освітніх та розвивальних процесів. Впровадження цифровізації в дошкільну освіту відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, доступу до багатьох ресурсів та адаптації навчальних матеріалів для дітей дошкільного віку з ООП.

Проте, важливо враховувати й потенційні ризики, пов'язані з раннім залученням дітей до цифрового простору. Недостатньо розвинена інформаційно-комунікаційна інфраструктура та відсутність спеціалізованих програм для дітей дошкільного віку з ООП можуть перешкоджати повноцінному використанню можливостей цифровізації. Також цифровий досвід має бути відповідно адаптованим до вікових особливостей та потреб дітей, щоб уникнути перевантаження та забезпечити безпечний простір для їхнього розвитку (Чекан, 2022).

Для забезпечення ефективної адаптації до цифрової реальності, ключовим є вирішення викликів, які постають перед освітньою системою, включаючи підготовку кваліфікованих фахівців, здатних інтегрувати цифрові ресурси у розвиток дітей дошкільного віку з ООП. Запровадження національних та міжнародних стратегій, які підтримують цифрову освіту та виховання, має стати пріоритетом для реалізації потенціалу цифровізації на користь всіх верств населення, особливо найбільш уразливих груп.

3.2 Зарубіжний досвід використання засобів цифровізації в інклюзивній дошкільній освіті

На сучасному етапі розвитку суспільства важливим є активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (засобів цифровізації) в освітній процес закладів освіти. Застосування новітніх технологій створює умови для підвищення якості та доступності освіти, а також ефективної

комунікації та співпраці, що відкриває широкі можливості для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У рамках європейської ініціативи «Освіта і підготовка 2020» (Education&Training 2020), яка спрямована на обмін найкращими освітніми практиками та ідеями, визначено основні стратегічні цілі, що мають бути досягнуті європейськими країнами до 2030 року. З-поміж означених цілей: створення умов для навчання впродовж усього життя та навчальної мобільності; сприяння творчій та інноваційній діяльності, а також співпраці на всіх рівнях освіти; покращення якості, ефективності освіти та професійної підготовки; сприяння рівності та соціальної інклюзії.

За даними Європейської комісії (European Commission, 1999), близько 10% населення європейських країн мають різні види функціональних обмежень. Серед них 84 мільйони – це діти та підлітки, з яких 22%, або кожний п'ятий, мають відхилення в розвитку та потребують спеціальної підтримки. Засоби цифровізації є одним із найефективніших інструментів інклюзивної освіти, оскільки сприяють індивідуалізації освітнього процесу, що досягається шляхом надання дітям з особливими освітніми потребами доступу до дидактичних матеріалів у більш зручний спосіб, комбінуючи різні форми представлення інформації, розвиваючи цілісне бачення світу та сприяючи реалізації індивідуального потенціалу молодого покоління (Запорожченко, 2013, с. 138-145).

Для сприяння особистісного розвитку кожної дитини освітні ініціативи в рамках інклюзивного підходу із використанням засобів цифровізації мають бути спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, розкриття здібностей кожного вихованця та його повноцінну інтеграцію в освітнє й суспільне середовище.

Розвинені країни світу демонструють значний досвід упровадження засобів цифровізації в освітню практику на всіх рівнях, включаючи сферу інклюзивної дошкільної освіти. Незважаючи на те, що підходи до реалізації освіти дітей з особливими освітніми потребами мають свою специфіку в

кожній країні, всі країни розглядають засоби цифровізації як основний інструмент для реалізації інклюзивних стратегій.

Загальні питання інформатизації освіти було висвітлено в дослідженнях вітчизняних науковців (В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Л. Карташова, В. Лапінський, С. Литвинова, О. Ляшенко, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Рамський, О. Спирін, М. Шишкіна та ін.); проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес, зокрема питання інклюзивної освіти, стали предметом досліджень учених (В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Щербина та ін.)

Натомість вивчення зарубіжного досвіду щодо використання засобів цифровізації в інклюзивній дошкільній освіті в працях вітчизняних науковців не отримало достатньої уваги.

Діти з особливими освітніми потребами зустрічаються з низкою труднощів під час освітнього процесу, зокрема з розумінням вербального та писемного мовлення, формулюванням та вираженням власних думок і т.ін. За результатами досліджень зарубіжних учених (D. Hammill, P. Myers, L. Stavrou, I. Toki, V. Zakoroulou та ін.), основними особливостями, що можуть спричиняти труднощі під час освітнього процесу дітей з ООП, є:

- невербальні навички: включають просторову орієнтацію, слухову пам'ять, зорову пам'ять, графічно-моторну координацію та інші подібні здібності;

- вербальні навички: навчання читання та письма, включаючи декодування символів, послідовність символів, розуміння прочитаного тексту; формулювання думок у письмовому тексті, правопис, словниковий запас, розуміння сутності написаного, морфологію символів, слухове сприйняття тощо;

- фонологічна обізнаність: розпізнавання рими на слух, орієнтація букв, їх положення і порядок у словах, що впливає на зміст тексту, а також аналіз, синтез, запам'ятовування та сприйняття груп слів, опанування техніки читання і правопису;

- усне мовлення: запам'ятовування окремих слів, сповільнену реакцію, пояснення окремих понять за допомогою жестів, участь у дискусіях тощо;

- математичні навички: розпізнавання фігур і моделей, запам'ятовування цифр та простих операцій, включаючи таблицю множення, розв'язання математичних прикладів тощо;

- поведінкові особливості: занижена самооцінка, інтроверсія, усталеність, стійкість уваги, імпульсивність, залежність від дорослих чи опікунів, агресивна поведінка тощо (Toki et al., 2012, p. 129-142).

Залучення дітей до якісного освітнього середовища з раннього віку позитивно впливає на їхнє подальше навчання в школі та соціалізацію. Дослідження Національного об'єднаного комітету з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами США (National Joint Committee on Learning Disabilities) показало, що діти із функціональними обмеженнями, які мали доступ до якісних освітніх послуг у ранньому віці, демонструють вищі навчальні результати у початковій школі (National Joint Committee on Learning).

Процес урахування та задоволення різноманітних потреб усіх дітей через розширення участі в навчанні, культурній і суспільній діяльності визначено ЮНЕСКО як «інклюзивну освіту». Інклюзивна освіта передбачає адаптацію змісту, підходів, структури й стратегій для охоплення всіх дітей однієї вікової групи та забезпечення обов'язкового навчання кожної дитини у формальній системі освіти.

На міжнародному рівні питання інклюзивної освіти вперше було розглянуто у 1994 році на Саламанкській конференції. Основні принципи конференції включають: право кожної дитини на освіту та створення умов для досягнення належного освітнього рівня; визнання унікальних здібностей, нахилів і потреб кожної дитини; необхідність розробки навчально освітніх програм, які враховують особливості та потреби кожної дитини; забезпечення доступу до освіти з урахуванням індивідуальних особливостей; підвищення кваліфікації педагогів для ефективної

реалізації принципів інклюзивної освіти (Саламанкська декларація і рамки дій щодо освіти осіб..., 1994).

Отже, кожна дитина має право на освіту без ризику дискримінації за етнічною належністю, релігією, статтю, здібностями або фізичними чи розумовими вадами.

Останніми роками у міжнародному просторі реалізовано численні проєкти та ініціативи, спрямовані на підвищення доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. У 2000 році за участі урядів 164 країн був започаткований світовий рух «Освіта для всіх» (Education for All) (Dakar Framework for Action ..., 2000), в рамках якого планується досягти ключових цілей до 2025 року. З-поміж них таких:

1. Розширення та вдосконалення комплексних заходів з догляду за дітьми раннього дошкільного віку та їхньої освіти, особливо для найменш захищених категорій дітей.

2. Забезпечення доступу всіх дітей, незалежно від статі, соціального статусу чи інших особливостей, до повної, безоплатної, обов'язкової та якісної початкової освіти до 2025 року.

3. Задоволення освітніх потреб усіх дітей через забезпечення рівного доступу до якісних навчально освітніх програм.

4. Поліпшення якості освіти та забезпечення навчальної успішності, щоб кожна дитина могла досягти визначених освітніх результатів, зокрема в контексті ключових життєвих навичок.

Головним координатором зазначеної ініціативи є ЮНЕСКО. За результатами проведених досліджень Інститутом ЮНЕСКО визначено напрями підтримки освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами:

- оцінка попереднього рівня розвитку, досвіду та навичок дитини, тобто визначення її «стартового рівня»;

- покращення доступу до інформаційних ресурсів, щоб забезпечити дітей необхідною інформацією для їхнього навчання;

- сприяння особистісному розвитку формуванням нових або вдосконалення наявних умінь і навичок;

- адаптація освітніх завдань до індивідуальних здібностей і навичок кожної дитини;
- надання дітям більшої автономії для розвитку самостійності під час освітнього процесу;
- виявлення прихованих можливостей у дітей з ООП, щоб розкрити потенціал дітей;
- підвищення мотивації дітей до навчання та комунікації, що сприяє їхньому активному залученню до освітнього процесу (Recognizing the potential of ICT ..., 2011).

На сьогодні є багато можливостей стосовно застосування засобів цифровізації у роботі з дітьми, які мають ООП, що умовно можна поділити на три категорії відповідно до призначення: компенсаторне, комунікаційне та дидактичне. Схарактеризуємо їх.

1. Компенсаторне призначення засобів цифровізації передбачає використання технологій для технічної підтримки різних видів діяльності, компенсуючи певні особистісні обмеження. Наприклад, це можуть бути засоби для покращення слуху чи зору.

2. Комунікаційне призначення засобів цифровізації включає підтримку альтернативних форм комунікації. Тут допоміжні прилади та програмне забезпечення добираються відповідно до типу захворювання та індивідуальних потреб дитини.

3. Дидактичне призначення засобів цифровізації полягає у використанні технологій в освітніх цілях. Нові технології відкрили різноманітні педагогічні стратегії для навчання дітей з особливими освітніми потребами та стали важливим інструментом упровадження інклюзивної освіти (ICTs in Education for People with Special Needs ..., 2011).

Поєднання педагогічних засобів і використання широкого спектру можливостей засобів цифровізації допомагає дітям з особливими освітніми потребами повноцінно включитися в освітній процес, розвивати індивідуально ефективні освітні стратегії і т. ін.

За даними ЮНЕСКО (Information and Communication Technologies in Secondary Education ..., 2004), сучасний розвиток

засобів цифровізації значно розширює можливості для педагогів та дітей, особливо дітей, які мають ООП. Означені технології сприяють: спрощенню доступу до освітньої та професійної інформації; покращенню функціональних можливостей та ефективності управління освітніми ресурсами; інтеграції національних освітніх інформаційних систем у глобальну мережу; доступу до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки та культури.

Важливою в контексті дослідження є діяльність Європейської агенції з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education ...) яка є незалежною міжнародною організацією, що забезпечує платформу для взаємодії між країнами у сфері інклюзивної освіти та навчання осіб з особливими освітніми потребами. На разі це єдина загальноєвропейська організація, яка підтримує державні ініціативи, спрямовані на покращення якості та ефективності інклюзивних освітніх практик, створюючи рівні можливості для навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Одним із проєктів, реалізованих за участю Агенції, був «ІКТ для включення» або «ІКТ для інклюзії» (ICT for Inclusion), що тривав упродовж 2012-2020 років. Проєкт мав на меті збирання та аналіз даних щодо використання засобів цифровізації в інклюзивній освіті різних країн. У ньому взяли участь 27 європейських країн, які надали інформацію про національні практики застосування засобів цифровізації для підтримки інклюзивної освіти та навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Проєкт був заснований на п'яти ключових положеннях. По-перше, засоби цифровізації повинні бути визнані як ключовий інструмент для забезпечення рівності освітніх можливостей. По-друге, доступ до належних засобів цифровізації має розглядатись як невід'ємне право кожної особистості. Третім положенням є пріоритетність підготовки освітніх кадрів до використання засобів цифровізації загального й спеціального призначення. Четверте положення підкреслює необхідність

залучення різних зацікавлених сторін для підтримки наукових досліджень та розроблень у сфері засобів цифровізації. Нарешті, п'яте положення акцентує на важливості врахування даних досліджень та результатів моніторингу у сфері ІКТ-підтримки інклюзивної освіти на всіх рівнях системи освітніх послуг.

Зазначені положення були використані для узагальнення аналітичних даних, здобутих під час реалізації проєкту. У результаті було сформовано рекомендації для покращення ІКТ-підтримки інклюзивної освіти в європейських країнах та подолання «цифрової ексклюзії», а саме:

- забезпечення фінансової підтримки доступності програмного забезпечення, апаратних засобів та електронних освітніх ресурсів для інклюзивної освіти на державному, регіональному й інституційному рівнях;

- поширення програм навчання для підготовки всіх зацікавлених осіб у сфері інклюзивної освіти, включаючи батьків, педагогів, керівників освітніх установ, ІТ-фахівців і працівників мас-медіа. Також наголошується на необхідності узгодження дій освітніх закладів та урядових інститутів для забезпечення їхньої скоординованої політики щодо реалізації ІКТ-підтримки інклюзивної освіти;

- формування позитивного ставлення керівників освітніх закладів до реалізації проєкту.

Отже, зазначені рекомендації спрямовані на створення рівних можливостей для навчання осіб з особливими освітніми потребами та підвищення якості інклюзивної освіти в Європі (The Information and Communication Technology for Inclusion ..., 2013).

Діяльність Європейської агенції з питань особливих потреб та інклюзивної освіти засвідчує, що використання засобів цифровізації для підтримки інклюзивної освіти та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес спільно з нормотиповими дітьми дає позитивні результати. Для цього необхідно було впроваджувати нові педагогічні підходи, які розвивають у дітей самостійність, упевненість, здатність приймати рішення та брати на себе відповідальність.

Результати досліджень міжнародних організацій, засудження сегрегації на різних рівнях влади та ратифікація міжнародних декларацій, що підтверджують право кожної дитини на освіту, стимулюють оновлення законодавства та перетворення освітньої системи на користь інклюзивної освіти (Чекан, 2023, с. 184-188).

Кожна європейська країна має власний унікальний досвід щодо впровадження засобів цифровізації в освітню практику на всіх рівнях, включаючи інклюзивну дошкільну освіту. Означені зусилля спрямовані на створення рівних можливостей для навчання дітей з особливими освітніми потребами та покращення загальної якості освіти. Опишемо їх специфіку в окремих країнах.

Фінляндія

Фінляндія створила гнучкі умови для надання дошкільної освіти, пропонуючи альтернативні форми відвідування, такі як повний чи неповний день, групові та індивідуальні заняття. Країна демонструє толерантне ставлення та прийняття дітей незалежно від расової, гендерної, мовної приналежності чи особливостей розвитку. Навчання дітей є невід'ємним складником діяльності центрів дошкільної освіти.

На державному рівні реалізовано низку проєктів, спрямованих на розвиток освітньої системи. Один із таких проєктів – Програма інформаційного суспільства для освіти, підготовки та досліджень 2004-2016 (Information Society Programme for Education, Training and Research, 2004). Означена програма спрямована на розвиток знань і вмінь громадян інформаційного суспільства, підтримці освітніх установ у використанні засобів цифровізації у різних видах діяльності, впровадженні ІКТ-зорієнтованих процедур в освіту, професійну підготовку та дослідження, а також підтримці соціальних інновацій через застосування засобів цифровізації. Крім того, у Фінляндії реалізуються проєкти з медіа-освіти, медійної грамотності та безпеки медіа-середовища. Зокрема, проводиться медіа-форум для дітей і молоді, метою якого є розвиток навичок роботи у медійному веб-середовищі та підвищення обізнаності щодо шляхів уникнення негативного впливу електронного

контенту. Означені проекти спрямовані на забезпечення безпечного та освітнього медіа-середовища для дітей та молоді.

Швеція

У Швеції значний внесок у покращення навчання й комунікації дітей з особливими освітніми потребами здійснив університет Certec. Розглянемо три ключові проекти, спрямовані на означену мету:

1. Проект SID – «Sensuousness, Interaction and Participation» («Чуттєвість, взаємодія та участь»). Проект, розпочатий у 2010 році, передбачає створення нових можливостей для дітей з особливостями розвитку за допомогою спеціальних інтерактивних технологій. Середовища, створені в рамках проекту SID, спроектовані так, щоб не створювати додаткових перешкод для дітей з особливими освітніми потребами. Такі середовища є інтерактивними та реагують на дії вихованців, сприяючи розвитку сприйняття, взаємодії та участі через чергування стимуляції відчуттів і релаксації, взаємодії з людьми та предметами. Проект орієнтований на дітей віком від 6 до 16 років.

2. Проект DIKO – «digital contact book» («цифрова книга контактів»). Започаткований у 2010 році, спрямований на створення платформи для ведення електронних особистих щоденників для дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей. Платформа подібна до соціальних мереж, таких як Facebook, але має спеціальний інтерфейс, розрахований на аудиторію із функціональними обмеженнями, а також захищена від спаму, реклами, вірусних атак та шкідливої інформації. Платформа дозволяє завантажувати фото, малюнки й короткі відео, а також обмінюватися повідомленнями через Інтернет. Проект орієнтований на дітей віком від 4 до 17 років.

3. Проект HIPP – «haptics in pedagogical practice» («тактильність у педагогічній практиці») є аудіо-тактильним додатком для малювання спрямований на розширення освітніх можливостей дітей із порушеннями зору. HIPP заснований на технології, що дозволяє «відчути» комп'ютерні моделі за допомогою спеціального маніпулятора (ручки) «thePHANTOM».

Розроблення дає можливість дітям з порушеннями зору створювати власні цифрові зображення, сприяє їхній взаємодії зі здоровими однолітками та дозволяє педагогам створювати доступний наочний матеріал.

Отже, проекти університету Certec спрямовані на покращення освітнього процесу та комунікації дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їх інтеграцію в освітнє середовище.

Греція

На початку 90-х років XX століття уряд Греції розпочав реалізацію національної стратегії інтеграції засобів цифровізації в освіту. У рамках зазначеної стратегії було реалізовано кілька програм, спрямованих на забезпечення освітніх закладів комп'ютерною технікою, ширококутовим підключенням до Інтернету, а також створення електронних освітніх ресурсів, сервісів та порталів. Для надання технічної допомоги та підготовки педагогів до використання засобів цифровізації у професійній діяльності було утворено спеціальні регіональні центри підтримки (KEPLINET). Значною мірою успіху поданих ініціатив сприяла інвестиційна підтримка Європейського союзу. Наприклад, у межах «Програми інформаційного суспільства» (Information Society Programme) у 2000-2006 роках виділялося 20 млн євро щорічно. У результаті, ІТ-інфраструктура на всіх рівнях освіти значно покращилася, практично всі освітні заклади Греції, включаючи дошкільні, отримали якісну комп'ютерну техніку та доступ до Інтернету, а також можливість підвищити навички їх використання в освітній діяльності (Xia et al., 2014, p. 1167-1176).

Для підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів дошкільної освіти, в усі університети Греції, які здійснюють підготовку вихователів, було інтегровано відповідні навчальні модулі. Крім того, впроваджено навчальні програми національного та європейського рівня, такі як «Навчання вчителів у галузі ІКТ в освіті» (Teachers' Training in ICT in Education) та «Підготовка вчителів до інформаційного суспільства» (Preparation of Teachers for the Information Society).

Дослідження грецьких науковців (Toki et al., 2012, p. 129-142) показали, що діти раннього віку демонструють кращі когнітивні показники завдяки використанню засобів цифровізації під час освітнього процесу. Це стосується розвитку пам'яті, уваги, писемної та мовленнєвої грамотності, математичного мислення, мотивації до навчання та виконання завдань. Значною мірою це стосується дітей з особливими освітніми потребами, у яких завдяки ІКТ-підтримці спостерігається підвищення мотивації, розвиток творчих здібностей та соціальних навичок (Bratitsis et al., 2012, p. 239-258; Fesakis et al., 2011, p. 385-392; Liua et al., 2014, p. 1167-1176).

Попри численні ініціативи, грецькі науковці звертають увагу на недостатню систематизованість навчально-освітніх програм для педагогів дошкільної освіти та їх надмірну техніко-зорієнтованість, наголошують на необхідності вдосконалення програм, що стимулює подальші дослідження в зазначеній сфері.

Шотландія

У Шотландії на державному рівні впроваджено програму «Curriculum for Excellence», яка підтримує інклюзивне навчання дітей та підлітків від народження до 18 років. Програма включає гнучкі навчальні плани для різних вікових категорій: від 0 до 5 років, від 3 до 5 років, від 5 до 14 років тощо. Основними дидактичними принципами програми є активність, проблемне навчання, підтримка холістичного підходу для всебічного розвитку особистості, наступність у навчанні та навчання через гру.

На національному рівні запроваджено низку електронних ресурсів для використання на всіх рівнях освіти. Найважливішими з них є:

- Glow – перший у світі національний Інтранет з освітньою метою, який об'єднує різноманітні освітні ресурси для дітей та педагогів. Така цифрова платформа фінансується державним бюджетом і доступна на всій території Шотландії. Усім користувачам Glow, зокрема педагогам і вихованцям, безкоштовно присвоюється індивідуальний обліковий запис, що забезпечує доступ до різних сервісів і ресурсів для освітнього

використання. Адміністрування може здійснюватись як на рівні освітнього закладу, так і на рівні місцевого органу управління. Серед основних сервісів Glow є хмарний офісний пакет Microsoft Office 365, WordPress для створення блогів і сайтів, Wikispaces для створення вікі-сторінок, Adobe Connect для веб-конференцій та інші.

Glow також включає професійний навчальний хаб для підтримки суб'єктів інклюзивної освіти, що дозволяє проводити дискусії, обмінюватися матеріалами та досвідом у цій сфері, демонструвати практичні досягнення за допомогою веб-технологій тощо. Використання Glow сприяє гнучкості та доступності освітнього процесу, відкриває широкі можливості для навчальної комунікації та співпраці у безпечному онлайн-середовищі в будь-який час і в будь-якому місці.

- Scran – благодійний освітній онлайн-депозитарій, що містить понад 360 000 графічних, відео- і аудіо-матеріалів та інших медіа-ресурсів із музеїв, галерей, архівів тощо. Усі освітні заклади Шотландії використовують Scran безкоштовно, а користувачам надається доступ до індивідуального сховища для збереження власних тематичних альбомів і колекцій ресурсів.

- Депозитарій відеоматеріалів на iTunesU – це сховище безкоштовних аудіо- і відеоматеріалів дидактичного спрямування, розроблених освітніми організаціями та університетами Великобританії, США та Шотландії. Основною цільовою аудиторією є освітяни-практики, які працюють з дітьми та підлітками віком від 3 до 18 років. iTunesU є ефективним засобом поширення результатів досліджень і обміну педагогічним досвідом.

- Twig on Glow – онлайн-ресурс для освітян, що містить понад 1500 навчальних відеороликів з природничо-математичної тематики.

Інші приклади інноваційного використання засобів цифровізації в освіті Шотландії включають підтримку комунікації між учасниками освітнього процесу через соціальні мережі Twitter та Facebook, широке запровадження дидактичних комп'ютерних ігор, що підтримують «навчання через гру» (game-

based learning), та впровадження технологій мобільного навчання.

Важливим аспектом шотландського досвіду є турбота про Інтернет-безпеку дітей. Під егідою національного органу Освіта Шотландії (Education Scotland) здійснюється підтримка навчання і просвіти педагогів, батьків і дітей щодо безпечного та відповідального користування Інтернетом.

Ірландія

Політика Департаменту освіти та навичок (The Department of Education and Skills) Ірландії спрямована на створення умов для максимального включення всіх дітей в освітній процес. Із 2010 року в країні діє урядова програма «Виховання та освіта в ранньому дитинстві» (Early Childhood Care and Education), яка забезпечує доступ до безкоштовної якісної дошкільної освіти всім дітям від 3 років, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

Із 1998 року під егідою департаменту функціонує Національний центр технологій в освіті (The National Centre for Technology in Education), який є провідною національною організацією з технічної підтримки дошкільних, початкових та загальноосвітніх закладів. До найважливіших розроблень центру належать:

- ImageBank (<http://www.imagebank.ie/>) – електронна бібліотека світлинзображень, яка використовується для пошуку та обміну світлинами з навчально-освітньою метою. Цей ресурс створений спеціально для педагогів та вихованців Ірландії.

- I Am An Artist (<http://www.iamanartist.ie/>) – веб-сайт для розвитку мистецьких навичок дітей дошкільного віку, містить короткі навчальні відеоролики, вказівки для педагогів та інтерактивні ігри на різноманітні мистецькі теми.

- FÍS Film Project (<http://www.fisfilmproject.ie/>) – ініціатива Департаменту освіти та навичок Ірландії, яка представляє собою веб-сайт та сховище відео-ресурсів, спрямованих на підтримку освітнього процесу дітей молодшого дошкільного віку.

- Webwise (<http://www.webwise.ie/>) – веб-сайт, що збирає та поширює інформацію та електронні освітні ресурси для батьків,

педагогів і дітей щодо потенційних загроз використання Інтернету та способів їх уникнення.

Отже, європейські країни демонструють унікальний досвід упровадження засобів цифровізації в освітню практику на всіх рівнях, зокрема в галузі інклюзивної дошкільної освіти. Як зазначено в стратегічному документі загальноєвропейського рівня (The European Union eEurope Action Plan (2000)), освіта є основою розвитку інформаційного суспільства. Існує об'єктивна необхідність покращення зв'язків і співпраці між науковою, освітньою та промисловою галузями, а також заохочення до спільної участі у трансєвропейських проектах, спрямованих на вивчення потенціалу й шляхів впровадження найкращих практик використання засобів цифровізації.

Аналіз зарубіжного досвіду щодо використання засобів цифровізації в інклюзивній дошкільній освіті виявив кілька спільних тенденцій, характерних для європейських країн. Опишемо їх:

- Об'єднання в міжнародні організації та мережі. Розвиток спільних міжнародних проектів і досліджень, спрямованих на вивчення стану та можливостей використання засобів цифровізації в освіті дітей з особливими освітніми потребами, а також пошук ефективних шляхів реалізації ІКТ-підтримки інклюзивних практик.

- Закріплення стратегії інклюзії на національному законодавчому рівні. Підтримка інклюзивної освіти на рівні державної політики.

- Упровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях освіти, від дошкільної освіти до освіти дорослих.

- Поширення використання засобів цифровізації як засобу підтримки інклюзивної освіти, використання технологій для сприяння освітньому процесу.

- Підготовка та підвищення кваліфікації педагогів, зокрема розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності.

- Розроблення та поширення доступних веб-ресурсів і мультимедійних матеріалів. Підтримка навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що для забезпечення ефективного освітнього впливу на дітей з особливими освітніми потребами необхідно розробляти особистісно зорієнтовані навчально-освітні програми та проектувати індивідуальні освітні траєкторії. Засоби цифровізації як засіб підтримки інклюзивної освіти дозволяє комбінувати різні форми подання інформації (текстової, графічної, звукової, відео, анімаційної тощо), що сприяє індивідуалізації навчання через надання дітям з особливими освітніми потребами доступу до дидактичних матеріалів у найбільш прийнятний для них спосіб. Освітні ініціативи в рамках інклюзивного підходу з використанням засобів цифровізації повинні бути спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, розкриття здібностей кожної дитини та її повноцінне включення в освітнє й суспільне середовище.

3.3 Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми дошкільного віку з аутистичними порушеннями

Принципи єдності та рівності кожної особи, без урахування стану здоров'я, будь-яких фізичних чи розумових відмінностей, національності чи етнічного походження становлять фундаментальні цінності демократії та гуманізму, які сприяють переходу людства до нового виміру соціальних відносин (Черніченко, 2016, с. 537–542).

Підкреслимо, що в Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (Про основи соціальної захищеності осіб ..., 2017), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (Про державні соціальні стандарти та державні..., 2007), «Про охорону дитинства» (Про охорону дитинства, 2001), «Про соціальні послуги» (Про соціальні послуги, 2019), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (Про реабілітацію інвалідів в Україні, 2005) чітко визначено гарантії рівного доступу до високоякісної освіти для осіб з особливими освітніми потребами в освітніх закладах, а також забезпечення необхідної психолого-педагогічної і корекційно-розвиткової допомоги.

Вимоги щодо здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами визначено у Постанові Кабінету Міністрів України, яка регламентує «Порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у навчальних закладах загальної освіти», прийнятій 15 серпня 2011 року та зміненої 9 серпня 2017 року (Про порядок організації інклюзивного навчання ..., 2011)

Згідно зі статтею 12 Закону України «Про дошкільну освіту», в дошкільних освітніх установах для забезпечення освітніх та соціальних потреб, а також організації корекційно-розвиткової діяльності можуть бути створені спеціальні та інклюзивні групи, що забезпечує доступ до дошкільної освіти для усіх дітей, які досягли відповідного віку, надаючи їм рівні можливості для розвитку (Про дошкільну освіту, 2001).

У "Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні", прийнятій у 2010 році, акцентується на необхідності забезпечення усім дітям з особливими освітніми потребами рівного доступу до освіти та наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта (Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання, 2010).

Практика інклюзивного виховання в Україні з'явилася дещо раніше ніж інклюзивне навчання, дозволяючи дітям з особливими освітніми потребами інтегруватися в масові дошкільні установи. Початок інтеграції інклюзивної освіти в дошкільні програми відбувся із впровадженням програми "Дитина" у (1992 р.) в розділі «Діти з особливими освітніми потребами». У розділі окреслено освітні завдання, що стоять перед педагогами, визначено умови, які сприяють успішній педагогічній роботі, викладено зміст і критерії успішного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також надано рекомендації для батьків (Кочина та ін., 2012).

Отже, політика впровадження інклюзивної освіти має передбачати комплекс заходів, що започатковуються з дошкільної освіти та продовжуються у шкільній освіті, щоб забезпечити цілісний підхід до навчання та розвитку дитини.

В Україні існує система освітніх установ, які спеціалізуються на корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

- спеціалізовані заклади дошкільної освіти, призначені для виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами з тяжкими мовленнєвими вадами;
- інклюзивні та спеціалізовані групи у загальнодоступних дошкільних установах, що призначені для дітей з особливими освітніми потребами із загальним недорозвитком мовлення, дітей із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення, а також для дітей із заїканням.

У 2015 році Міністерство освіти і науки України розробило інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (Лист МОН № 1/9-487 від 12 жовтня 2015 року).

У 2015 році Міністерство освіти і науки України видало інструктивно-методичні рекомендації для створення та функціонування інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти (Лист МОН № 1/9-487 від 12 жовтня 2015 року) (Про організацію діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, 2018). У документі особлива увага приділяється забезпеченню доступності дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, включаючи дітей з інвалідністю. Освітній процес в інклюзивних групах має базуватися на використанні методів, орієнтованих на особистість, з урахуванням унікальних освітніх та пізнавальних потреб кожної дитини. Для врахування потреб кожної дитини незалежно від особливостей, формування позитивної самооцінки, ефективної соціалізації та сприяння розвитку дітей з особливими освітніми потребами, фахівці закладів дошкільної освіти повинні забезпечити індивідуалізацію та диференціацію освітньо-виховного процесу інклюзивних груп.

Згідно з «Концепцією розвитку інклюзивної освіти» в Україні (Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні, 2010), актуалізується необхідність оновлення підходів з підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. Істотні зміни,

що відбуваються в українській системі освіти, потребують нового погляду на роль спеціального педагога в сучасному світі (Черніченко, 2018, с. 280-283). Для відповідності сучасним викликам, корекційні педагоги повинні не тільки освоїти базові знання та навички, але й бути обізнаними з передовими технологіями, вміти застосовувати інноваційні підходи у професійній діяльності, зокрема інформаційно-комунікативні технології.

Педагогічні інновації почали активно досліджуватись у західних країнах наприкінці 1950-х і з початку XXI століття і набули поширення також в Україні. Інноваційні підходи в освіті, які відіграють ключову роль у становленні новітньої освітньої системи, зумовлені тісною інтеграцією наукових досліджень та практичного застосування, спрямовані на входження у сферу інклюзивної освіти. Такі новації втілюються через глибокі зміни у спеціальній освіті та єдності теоретичних знань із застосуванням комплексних освітніх інструментів.

В Україні інноваційну діяльність у сфері освіти закріплено такими документами, як проєкт Концепції державної інноваційної політики (1997р.), Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти (1999 р.), а також Законом України "Про інноваційну діяльність" (2002 р.).

Проблематика інновацій у контексті інклюзивної освіти була висвітлена в дослідженнях Д. Алфімова (Алфімов, 2000, с. 158-160), І. Ісаєвої, А. Колупаєвої (Колупаєва, 2012) та ін. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та варіативність їх застосування у навчанні дітей із особливими потребами розглядали Г. Гордійчук, М. Кадемія, С. Кирильчук, С. Чеб та ін. У роботах Ж. В. Матюх та Ю. Г. Носенко (Матюх, 2016, с. 65–69; Носенко та Матюх, 2017) досліджено можливості використання мультимедійних технологій у роботі з дошкільною інклюзивною групою. Вчені М. Грицан, Н. Заплотинська, Дж. Ервін та Н. Кіпнес вивчали особливості процесу інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти.

Впродовж останнього десятиліття було досягнуто значних успіхів у розвитку інформаційних та комунікаційних технологій.

Світ переповнений сучасними технологіями, повсякденно використовуються персональні комп'ютери, ноутбуки, планшети, смартфони, а також спеціалізовані програмні застосунки (Apps). У цьому зв'язку вважаємо, що для інклюзивного закладу дошкільної освіти необхідний спеціальний педагог, який відзначається креативним підходом до застосування новітніх освітніх технологій (засоби цифровізації), стабільно досягає професійних успіхів та виявляє відкритість до безперервного вдосконалення власних навичок. У сфері освіти відбувається низка соціально-педагогічних інновацій, що включають упровадження оновлених державних освітніх стандартів та перехід до нового змісту й структури освітнього процесу.

В українському законодавстві нормативним актом, що регулює освіту осіб з особливими освітніми потребами й визначає необхідні умови для його реалізації, є Закон України «Про освіту» (Стаття 3), в якому зазначено: «Кожен має право на якісну та доступну освіту. ... Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення чинників, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» (Про освіту, 2017).

На сьогодні суттєвий відсоток з-поміж дітей із особливими особливими освітніми потребами становлять діти з аутизмом. Згідно зі світовими дослідженнями, мінімум 1% населення стикається з аутизмом. Цей показник зазнав зростання в останні роки, що значною мірою пов'язано з підвищенням обізнаності щодо цього діагнозу. У США, згідно з оцінками 2014 року, аутизм діагностується в однієї із 68 дітей, що відповідає орієнтовно 1,5% дітей, за даними Центрів контролю та профілактики захворювань. Огляд поширеності аутизму на міжнародному рівні був здійснений ресурсом Autism Reading Room (How prevalent is autism, 2024).

Україна показує менш високу частотність випадків аутизму порівняно з іншими психічними розладами, натомість

статистика вказує, що серед кожних 10 000 дітей від 4 до 26 – діти з аутизмом. За останні 10 років кількість випадків аутизму зросла на 273%, у Києві тільки офіційно таких дітей – близько 300 (Проблема аутизму в світі і Україні, 2024).

Американська психіатрична асоціація (American Psychiatric Association) запропонувала всі діагнози, пов'язані з аутизмом, замінити терміном “Дисфункція аутичного спектру” (Autism Spectrum Disorder, ASD). Дисфункція аутичного спектру – це загальний термін, який використовується для групування низки порушень розвитку мозку, зокрема аутичні розлади, синдром Аспергера, дезінтеграційний розлад у дітей та інші розповсюджені порушення розвитку, зокрема інтелектуальні. При розладах аутичного спектру спостерігається порушення соціального спілкування та взаємодії, а також наявна обмежена та повторювана поведінка. Детальніше про аутизм та поведінку осіб з аутизмом та розладами аутистичного спектру можна знайти на сайті National Autistic Society.

Як зазначено вище, Конституцією України (1996 рік), Законами України «Про освіту» (2017 рік), «Про охорону дитинства» (2001 рік) та ін. закріплена рівність освітніх прав для всіх дітей, включі дітей з аутизмом, які мають однакові соціокультурні права на навчання. Натомість, як в Україні, так і на міжнародному рівні, діти з аутистичними порушеннями зіштовхуються з численними викликами в освітньому середовищі.

Відзначимо, що діти з розладами аутистичного спектру зазвичай добре адаптуються до взаємодії із сучасними гаджетами та технологічними пристроями. У статті, опублікованій Ресурсним центром для аутизму штату Індіана (Indiana Resource Center for Autism), Крісті Браун Лофланд (Kristie Brown Lofland) наголошується на тому, що діти з аутизмом є “візуальними освітянами” (visual learners), що робить інформаційні та асистивні технології важливими засобами для їхнього освітнього процесу. Крісті Браун Лофланд пише: "Технології роблять візуальні зображення більш доступними для дітей з аутизмом, водночас комп'ютерна графіка

привертає їхню увагу та утримує її" (3 Ways Assistive Technology Can Help Students with Autism).

Дослідження виявили, що комп'ютеризовані методи навчання є більш результативними для дітей з аутистичними розладами порівняно із класичними підходами. Особи з аутизмом знаходять взаємодію з комп'ютерами або планшетами менш напруженою та більш привабливою, ніж спілкування з іншими людьми, і показують вищу зосередженість та продуктивність під час використання цифрових пристроїв та спеціалізованих додатків для вдосконалення навичок у порівнянні із традиційними методами (SMART- ASD: Matching Autistic People with Technology Resources, 2024). Впровадження передових інформаційних технологій у процес навчання дітей з аутизмом дозволяє ефективно інтегрувати останні досягнення ІТ-сектору в практики соціалізації та навчання осіб з особливими освітніми потребами. Докладний аналіз світового досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні осіб з аутизмом може сприяти розробленню класифікації ІКТ-інструментів для цієї категорії дітей та визначенню найобіцяючих напрямів розвитку означеної галузі.

Роль сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, проаналізовано дослідником N. Tortosa в роботі "Допоможні технології для дітей із поведінковими спектрами аутиста: інструкція для педагогів" (Tecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista, 2024). Важливість інформаційних комп'ютерних технологій описав Т. Takeo та ін. (Takeo et al., 2007, p. 31-38). Окрім цього, інформаційні технології відіграють ключову роль у наданні дітям з аутизмом упевненості в соціальних ситуаціях. Згідно з публікацією "Huffington Post 2015" (The Technology That's Giving Students With Autism a Greater Voice, 2024), цифрові технології сприяють соціалізації дітей з аутизмом, до змісту якої спеціальний педагог Кетрін де Брос наголошує на їхній потужній ролі як допоміжного інструмента. Ріта Джордан та колеги з Бірмінгемського університету у своєму дослідженні (Jordan et

al., 1998) акцентують на ефективності освітніх стратегій для дітей з аутистичним спектром, підкреслюючи значення технологій та інклюзивної освіти. Натомість дослідник С. Пауел (Powell, 1996) вказує на потенційні ризики, асоційовані із використанням ІКТ, зокрема на можливості поглиблення ізоляції осіб з аутизмом через інтенсивне користування комп'ютерними технологіями. На думку інших дослідників (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain), сучасні технології надають можливість глибше зрозуміти світ аутизму, сприяючи розвитку навичок і зниженню рівня тривожності цієї категорії дітей.

Розробники інформаційних технологій, що спрямовані на підтримку освітнього процесу осіб з аутистичними розладами, повинні приділяти увагу забезпеченню доступності та зручності користування веб-ресурсами, що передбачає дотримання стандартів, таких як ISO/IEC40500:2012, рекомендованих Всесвітньою організацією веб-консорціумів (W3C). Інтеграція принципів універсального дизайну освітнього процесу (UDL), які покликані покращити візуальне представлення навчального матеріалу, також є вкрай важливою (Universal Design for Learning: Enhancing Achievement of Student with Disabilities, 2012, p. 343-250). У цьому контексті слід згадати досвід Кембриджського університету, де було створено онлайн-інструменти для підтримки універсального дизайну. Повний опис цих інструментів та їх функціональних можливостей знаходимо в публікації Toolkit Inclusive Design (Inclusive Design Toolkit, 2024).

Незважаючи на заходи державної політики, такі як запровадження посади освітнього омбудсмена із 2019 року, освітні заклади все ще зустрічаються з недоліками, включаючи відсутність всеохоплюючих методичних рекомендацій, стандартизованої інфраструктури, ресурсів, кваліфікованих педагогів і підтримки служб. Брак матеріальної та технічної баз є однією з головних перепон для прогресу в освіті, розвитку грамотності та навичок розуміння у дітей з аутизмом. В організації Об'єднаних Націй (ООН) підтримують важливість використання допоміжних технологій для підтримки дітей з

аутистичними порушеннями у їхніх громадах, із виходом на те, що допоміжні технології можуть збільшити успішність дітей в освітніх закладах (ООН, 2019).

Визнається, що інформаційно комунікативні технології (ІКТ) та інноваційні освітні методики мають потенціал поліпшити освіту дітей з аутизмом. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) охоплюють застосування спеціалізованого програмного забезпечення та обладнання такого, як кіно- та відеотехніка, комп'ютери та телекомунікаційні системи, у процесі оброблення та передавання інформації.

Втілення інформаційних технологій в освітні процеси закладів дошкільної освіти, особливо інклюзивних, є ключовим для внесення позитивних змін в освітній процес. Це дозволяє дітям з особливими освітніми потребами, зокрема аутистам, активно включатися в освітній та виховний процеси, долаючи при цьому будь-які функціональні перешкоди. Завдяки інформаційним технологіям діти з аутистичними порушеннями отримують доступ до широкого спектру навчальних ресурсів та матеріалів, що також надає їм змогу продемонструвати власні академічні досягнення (Запорожченко, 2013, с. 138-145).

Використання інформаційних технологій у корекційній роботі з дітьми з аутистичними порушеннями має певні переваги:

- підвищення мотивації до корекційних занять;
- організація об'єктивного контролю розвитку та діяльності дітей;
- розширення сюжетного наповнення традиційної ігрової діяльності;
- можливість швидкого створення власного дидактичного матеріалу;
- візуалізація акустичних компонентів промови;
- розширення спектра невербальних завдань.

За спостереженнями спеціальних педагогів, упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дітей-аутистів сприяє значному поліпшенню спеціалізованого освітнього процесу. Це стає можливим завдяки тому, що технології

дозволяють індивідуалізувати освітній процес у групових умовах, підвищуючи рівень мотивації вихованців до навчання порівняно з традиційними методами. Такий інноваційний підхід дозволяє забезпечити кожній дитині в групі належну кількість навчального матеріалу з урахуванням її особистих потреб, темпу роботи та рівня потреби у підтримці (Качуровська, 2014, с. 71-75).

Багатофункціональне навчальне використання комп'ютера та його реальний вплив на корекційно-розвивальний процес дітей із аутистичними порушеннями науково обґрунтовано та доведено сучасною практикою у спеціальній педагогіці (Мороз, 2010, с. 28-30).

Натепер Україна спрямовує зусилля щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, віддаючи перевагу в останні роки SMART-технологіям (Носенко та Матюх, 2017). Важливість застосування цифрових засобів для розвитку та освіти дітей з аутизмом залишається актуальною. Зокрема, вчені В. Андруник, Т. Шестакевич (Андруник та ін., 2018, с. 76-88), К. де Брос (The Technology, 2015), Н. Аresti-Бартоломе, Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2022) та ін. вважають, що цифрові технології можуть служити потужними помічниками для соціалізації та розвитку комунікаційних навичок, створюючи безтривожні середовища, де діти з аутизмом почуваються впевнено, взаємодіючи з гаджетами. При цьому визнається ризик, що ІКТ може призводити до більшої ізоляції дітей з аутизмом, натомість згідно з об'єктивними дослідженнями, побічні ефекти від засобів цифровізації зустрічаються рідко (Козявкін та ін., 2016, с. 102).

Дослідники В. Андруник, Т. Шестакевич класифікують технології, в основі розроблення яких наявні ігрові застосунки для дітей з розладами аутистичного спектра, за такими категоріями: мобільні платформи, такі як смартфони та планшети iPad; системи віртуальної реальності; розроблення у сфері робототехніки (Андруник та ін., 2019, с. 83-84).

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі саме закладів дошкільної освіти

має власні обґрунтування, підтверджені дослідженнями вітчизняних науковців. Згідно з даними досліджень (Ляшенко та Зінченко, 2013, с. 16-27), однією із ключових переваг використання ІКТ є їх навчальна функція, оскільки ІКТ дозволяють створити умови, задля того щоб дитина могла не лише засвоїти окремі поняття чи конкретні освітні ситуації, а й сформувати узагальнене уявлення про широкий спектр подібних предметів чи ситуацій. Такий підхід сприяє формуванню критично важливих операцій мислення у дітей аутистів, таких як узагальнення та класифікація предметів за певними ознаками.

Марковська Т. акцентує на тому, що навіть у дошкільному віці діти можуть ефективно оволодіти комп'ютерними технологіями, при цьому уникнувши негативного впливу цифрових засобів на власний розвиток. Основною умовою для цього є контроль та керівництво з боку педагога, який відіграє ключову роль у взаємодії між дитиною та комп'ютером. Т. Марковська наголошує, що правильно організований педагогічний процес може забезпечити безпечне та ефективне використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі сучасного ЗДО (Марковська, 2012, с. 29-32).

У дослідженні Т. Соколовської (Соколовська, 2010, с. 120-124) зазначено, що використання комп'ютерних технологій позитивно впливає на загальну якість педагогічного процесу та рівень розвитку дітей.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) можуть використовуватися в якості дидактичних засобів, які допомагають індивідуалізувати освітній процес, розвивати творчі здібності дітей та створювати сприятливе психоемоційне тло (Запорожченко, 2013, с. 75-82).

Хомич С. (Хомич, 2010, с. 41-43) відзначив, що цифрові засоби дозволяють активізувати мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку та сприяють різнобічному розвитку, що підтверджує важливість включення технологічних інструментів в освітній процес на ранніх етапах розвитку дитини.

Завдяки використанню спеціалізованих застосунків для навчання дітей з аутизмом, спілкування та традиційне навчання

більше не є віддаленими можливостями для дітей. За даними дослідження, проведеного Aresti-Bartolome та Garcia-Zapirain у 2014 році, виявлено понад 40% наукових робіт, пов'язаних з аутизмом, що зосереджені на показниках комунікації та взаємодії, тоді як близько 38% досліджень приділяють увагу соціальному навчанню та навичкам імітації (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2024) описано подібні методології класифікації інформаційних технологій, що призначені для підтримки освітнього процесу дітей з аутизмом, розділяючи їх залежно від навичок, які ІКТ допомагають розвивати або вдосконалювати. Узагальнюючи, пропонуємо поділяти інформаційно-комунікативні технології супроводу навчання дітей з аутизмом на такі, що підтримуть комунікаційні навички, соціальне спілкування та власне традиційне – академічне – навчання. Опишемо їх.

3.3.1 Технології розвитку комунікаційних навичок

Згідно з (Enhancing lives today and accelerating a spectrum of solutions for tomorrow, 2024) близько 25 % дітей з аутизмом є невербалами, тобто обмежено або взагалі не використовують мовлення для комунікування. Особливості застосування комп'ютерних технологій для освіти дітей із аутистичними порушеннями базуються на фундаментальних принципах їхнього психічного розвитку, враховуючи різноманіття показників, які впливають з особливостей та проявів певних вад. У цьому контексті комп'ютер виступає в ролі медіатора, фактично стає ключовим інструментом для встановлення контакту з довколишнім світом та сприяння комунікації. Це особливо важливо для дітей – аутистів, які мають вторинний діагноз із мовними порушеннями, вадами зору та слуху, діагнозом ДЦП та іншими фізичними обмеженнями, що суттєво ускладнюють обмін інформацією. Значну увагу за цим показником привертають універсальні системи комунікації, такі як POSSUM, MAVIS та BLISS, що використовуються як важливі засоби спілкування, дозволяючи дитині-аутисту взаємодіяти із зовнішнім середовищем. Означені системи забезпечують засоби

для розвитку та виявлення творчих потенціалів дітей, дозволяючи їм займатися мистецтвом, створювати музику чи малювати, використовуючи специфічні для їхнього стану пристрої для уведення даних. Технології сучасних комп'ютерів припускають трансформацію інформації з одного формату в інший: для незрячих – конвертація візуальної інформації в аудіо формат або у шрифт Брайля; для осіб із ДЦП або іншими фізичними обмеженнями – системи на кшталт POSSUM, MAVIS, BLISS; для осіб із зоровими обмеженнями чи порушеннями сприйняття кольору – адаптація візуального контенту під оптимальні розміри та колірні схеми.

З-поміж сучасних комп'ютерних інструментів на розвиток мовленнєвої сфери дітей з аутистичними порушеннями виділяються засоби для моніторингу власної вимови та стимуляції фонематичного сприйняття, такі як "Елефон", "Ехо-мікрофон", Whisper Phone Element та Toobaloo. "Елефон", Whisper Phone Element і Toobaloo працюють за аналогічним принципом, надаючи можливість дитині слухати власне мовлення через спеціальну трубку, подібно до телефону, що забезпечує відсутність зовнішніх перешкод. Така функція сприяє самокорекції та полегшує спеціальному педагогу проведення корекційних занять. "Ехо-мікрофон", у свою чергу, відтворює голос дитини з ефектом еха, вимагаючи значних зусиль для мовлення, що стимулює формування міцного повітряного потоку в процесі артикуляції (Чекан, 2020).

Натепер також розроблено чимало комп'ютерних ігор та вправ для дітей-аутистів, що спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, покращення фонематичного сприйняття та розширення словникового запасу дитини.

На зламі XXI століття посилилась увага міжнародної наукової спільноти до вивчення ефективності застосування цифрових ігор в освітніх процесах для різних вікових категорій. Науковці (М. Дай, А. Ейхенбаум, Д. Бавлер, Ш. Грін, П. Грей та ін.) здійснили дослідження, які підтвердили тривалі позитивні впливи відеоігор на ключові психологічні функції, включаючи сприйняття, увагу, уяву, пам'ять та процес прийняття рішень.

Констатацію зростання наукового інтересу до цифрових ігор як освітнього інструмента можна пояснити їх здатністю розвивати важливі спеціальні навички XXI століття, зокрема когнітивні, креативні, комунікативні та колаборативні здібності.

Подаємо визначення поняття «комп'ютерні ігри», що надаються різними англomовними словниками та енциклопедіями: – «Комп'ютерна гра – це гра, в яку ви граєте на комп'ютері або на портативному електронному пристрої» (*Cognitive Benefits of Playing Video Games*, 2015); «ігри, в які грають на комп'ютері, в яких зображення, що з'являється на екрані, підпорядковані управлінню за допомогою натискання на клавіші або переміщення джойстика» (*Be The Wumpus – an “audio only” game*. *Scary Reasoner*, 2018); «будь-які з різних електронних ігор, в які грають, маніпулюючи пристроєм ведення у відповідь на зображення на екрані» (*Cognitive Benefits of Playing Video Games*, 2015).

Грей П. - професор Бостонського коледжу та автор книги «*Free to Learn*», у своєму блозі провів аналіз загальних страхів, пов'язаних з відеоіграми, таких як залежність, сприяння соціальній ізоляції, ожирінню та насильству. Автор також зазначає, що ігри можуть бути корисними для розвитку логічного мислення, мовних, літературних та соціальних навичок у дітей, підкреслюючи когнітивні переваги такої діяльності.

Слугують на увагу рекомендації, які надає П. Грей батькам. Учений акцентує на тому, що більшість інформації про шкідливі наслідки комп'ютерних ігор є міфічними, тоді як позитивні впливи цілком реальні та значущі, особливо в контексті розвитку цифрових навичок, які набувають все більшого значення в сучасному світі. П. Грей заохочує батьків активно підключатися до дискусії щодо використання відеоігор у домашньому навчанні, ставлячи питання про особистий досвід їхніх дітей із відеоіграми та їхні думки та запитання з цього приводу (Gray, 2015).

Доктор Джеймс Пол Гі, провідний експерт із використання комп'ютерних ігор в освіті з Університету Арізони, висвітлює

нові теорії, які підкреслюють, що людське навчання ґрунтується на особистому досвіді, збереженому нашим мозком, і це має значний вплив на освітній процес. Вивчення освітнього досвіду, який діти здобувають через ігрову діяльність, підтверджує, що комп'ютерні ігри мають значний потенціал для сучасної освіти (Gee, 2007).

Заснована у 1982 році експертами з патології мовлення, компанія "Laureate Learning Systems" спеціалізується на розробленні ігрових додатків, призначених для дітей з особливими освітніми потребами, включаючи аутизм, мовні порушення, синдром Дауна, афазію, травми головного мозку й т. ін. Означене програмне забезпечення сприяє розвитку мовленнєвих навичок, таких як розширення лексичного запасу, читання, письмо, а також багатомовні програми. Варіанти програмного забезпечення за віковим призначенням варіюються від вихованців дитячого садка до дорослого населення. Програмне забезпечення можна придбати або арендувати на веб-сайті. Розроблення ігор, що пропонуються компанією, базуються на досягненнях лінгвістичної науки та результатах багаторічних клінічних досліджень. Ігри, які характеризуються цілісністю сюжету, якісним освітнім дизайном, ефектною графікою та анімацією, підтвердили ефективність у клінічних умовах. Завдяки багаторічній плідній роботі з розроблення програмного забезпечення для навчання осіб з особливими освітніми потребами, компанія "Laureate Learning Systems" отримала національне визнання та численні нагороди від провідних освітніх та наукових установ, у тому числі від Ради із виняткових дітей, Національного центру Джона Гопкінса, Асоціації видавців програмного забезпечення та ін. (Laureate Learning Systems. Speacial Needs Software, 2018).

Комп'ютерні вправи та ігри, як інноваційний засіб, почасти інтегруються у структуру звичайного індивідуального заняття зі спеціальним педагогом (логопедом), сприяючи зміцненню емоційного зв'язку між педагогом і дитиною. Ще у 1960-ті роки було розроблено мовну програму МАКАТОН, яка дозволяє дітям із обмеженими фізичними та когнітивними можливостями вести

комунікацію, використовуючи жести, піктограми та мовлення одночасно (МАКАТОН LA COMMUNICATION POUR TOUS, 2014). За винятком вербальної мови, все спілкування вважається додатковим (альтернативним) (Assistive and Augmentative/Alternative Communication, AAC). Тому для дітей з аутизмом, які мають серйозні мовні труднощі, альтернативні та допоміжні методи комунікації можуть стати засобом самовираження. Проблеми у спілкуванні значно впливають на якість життя, освіти та соціальні контакти.

Підтримка альтернативного спілкування охоплює додаткові технології та може бути низькотехнологічною, наприклад, як система Picture Exchange Communication System (PECS) або високотехнологічною – як пристрої VOCAs (Voice Output Communication Aids) (The iPad and Mobile Technology Revolution: Benefits and Challenges for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication). VOCAs - це мобільні електронні пристрої, що можуть генерувати синтезоване мовлення для користувача та використовуватись разом із піктограмами й текстом. Використання VOCAs може бути ефективним для дітей та молодих людей з аутизмом. Тайванські дослідники Chien Hsu Chen та ін. (Chien-Hsu et al., 2016, p. 1682) описали ефективність застосування означеної технології та акцентували на особливостях дизайну таких застосунків.

Альтернативні методи комунікації почасти втілюються через спеціалізовані додатки для iPad та інших мобільних пристроїв, таких як ті, що працюють на операційних системах iOS, Android і Windows. Хоча колись найбільше уваги приділялося iPhone та iPad, зараз доступний широкий вибір мобільних гаджетів, які виявляються більш доступними та портативними, ніж традиційні комунікаційні пристрої. Ці новітні технології також надають доступ до суттєвої кількості додатків, які можуть бути використані на звичайному смартфоні. В останні роки спостерігається швидке зростання кількості програм, спеціально розроблених для підтримки альтернативного спілкування (Dolic et al., 2017, p. 251-260).

Використання iPad та інших мобільних технологій для альтернативного спілкування детально описано в роботах David McNaughton та Janice Light (McNaughton & Light, 2018, p. 107-116). Дослідник Ouriel Grynszpan разом із колегами у 2008 році проаналізував додатки, розроблені для взаємодії осіб з аутизмом із комп'ютерами чи мобільними пристроями, які були зорієнтовані на конкретні комунікативні розлади, пов'язані з аутизмом (Grynszpan et al., 2005, p. 489-489). Mark Coppin провів серію воркшопів та семінарів з теми використання iPad та інших мобільних технологій під час освітнього процесу для інклюзивних груп, включаючи заходи з назвами "Поглиблене вивчення найсучасніших допоміжних технологій додатків для iPad", "Вступ до iPad and iPod touch як рішень допоміжної технології" та "Пристрої iPad and iPod Touch для дітей з розладами аутистичного спектру".

Серед популярних онлайн-додатків для альтернативної комунікації виділяються такі програми, як SceneSpeak, що дозволяє створювати інтерактивні сцени та оповіді з додаванням голосу та тексту до наративів; "Мова з Міло", що сприяє розвитку комунікативних навичок у дітей через взаємодію з інтерактивними історіями. Натомість на ринку існують сотні, якщо не тисячі, різноманітних онлайн та мобільних додатків, що ставить питання про вибір найкращого додатку для конкретного користувача на перший план. Одним із способів отримати глибше розуміння доступних програм є звернення до веб-сайтів, які рецензують додатки для дітей з аутизмом, наприклад, DART (Технологія дослідження аутизму), який оглядає близько 100 додатків і використовує власну п'ятибальну систему оцінок.

DART також пропонує надзвичайно корисне "колесо додатків" для вибору відповідних додатків для аутизму, розроблене дослідницею Sue Fletcher-Watson. У своїй класифікації, Sue Fletcher-Watson виділила найкращі додатки, спрямовані на покращення комунікаційних навичок у дітей з аутизмом. Також Університет Бат, який є одним із провідних університетів Великобританії, у SMART-ASD: «Підбір технологічних ресурсів для дітей з аутистичними розладами»

пропонує порівняльний аналіз та огляд деяких відомих додатків для спілкування.

Американський дослідник М. Коппін (Coppin, 2023) представив класифікацію застосунків, організовану у вигляді "кола" під назвою "Apps for Students with Autism Spectrum Disorders v.4". М. Коппін наголосив на важливості врахування індивідуальних освітніх потреб кожного вихованця, зацентрував на тому, що вибір застосунку повинен базуватися саме на цих потребах. Зазначений список у вигляді кола є лише зразком застосунків, і це не означає, що він є повним переліком.

Сейлерс Е. разом із доповненнями від М. Коппіна та Д. Марден опублікували дослідження, що включає список та опис програм для платформи Apple - "iPhone, iPad and iPod touch Apps for (Special) Education", де виокремили найкращі додатки для комунікації.

Щодо використання технології доповненої реальності, то в роботі Taryadi та Ichwan Kurniawan (Taryadi & Kurniawan, 2016, р. 34) представлено новаторську систему навчання, яка інтегрує доповнену реальність у методику навчання за системою PECS. Такий підхід сприяє кращому засвоєнню нових зображень або об'єктів дітьми, оскільки до кожного з них додаються відповідні ключові слова чи фрази, що, у свою чергу, підвищує швидкість взаємодії та ефективність освітнього процесу.

Базова комунікація та виконання певних завдань можуть бути особливо складними для дітей з аутизмом через відповідні чинники, як неприйнятні жести, проблеми з артикуляцією, недоречні вирази обличчя, відсутність інтересу до певних видів діяльності, складнощі з когнітивною координацією, а також труднощі з розумінням завдань. Дослідження "Design and development of VR learning environments for children with ASD" авторів Yiyu Cai, Ruby Chiew, Zin Tun Nay, Chandrasekaran Indhumathi та Lihui Huang описує методологію створення віртуальних навчальних середовищ спеціально для дітей з аутизмом. Такі середовища допомагають покращити вміння користування жестами та розуміння завдань. Віртуальні середовища перспективні для набуття навичок, необхідних для

адаптації у реальному житті та отримання реального досвіду (Yiyu Cai et al., 2017, p. 25-29).

Отже, комп'ютерні технології відіграють ключову роль у формуванні комунікаційних навичок у дітей з аутизмом, пропонуючи різноманітні інструменти для альтернативної комунікації та стимуляції мовленнєвого розвитку. Завдяки інноваціям у цій сфері діти з аутистичними порушеннями мають можливість взаємодіяти зі світом, що значно підвищує їхню якість життя та соціальну інтеграцію.

3.3.2 Допоміжні технології навчання соціальних навичок

Для набуття соціальних навичок поширеними є технології навчання на основі The iPad and other mobile technologies. У класифікації Sue Fletcher-Watson наведено кращі застосунки для набуття соціальних навичок. Mark Corpin також класифікував застосунки для розвитку соціальних навичок – Apps for Students with Autism Spectrum Disorders v.4.

Останнім часом для поліпшення комунікації та соціальної взаємодії все частіше застосовуються роботи, які дозволяють дітям з аутизмом навчатися та практикувати соціальні навички в ігровій формі, створюючи безпечне середовище для взаємодії. Експерименти засвідчили, що така взаємодія може спонукати дітей з аутизмом до більш активного спілкування з дорослими, особливо під час гри з роботами.

Потенціал робототехніки в розвитку соціальних навичок у дітей з аутизмом досліджували Н. Аресті-Бартоломе та Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2022), Б. Робінз та ін. (Robins et al., 2005).

В Україні такі дослідження було здійснено такими вченими, як Т. Волошин, В. Козявкін та О. Качмар (Козявкін та ін, 2016). Наявні дослідження вказують на значні досягнення у розробленні соціальних роботів та взаємодії "людина-робот" для підтримки лікування аутизму (Center for Disease Control and Prevention, 2007). Перше експериментальне застосування роботів як соціальних посередників у дітей з аутизмом було здійснено у 2001 році (Werry & Dautenhahn, 2007, с. 284), демонструючи, що

гуманоїдний робот Robota може покращувати соціальну взаємодію у дітей з аутизмом (Billard et al., 2006, p. 896). Основна роль робота полягає у підсиленні міжособистісної взаємодії (Robins et al., 2010, p. 875).

Дослідження Jaeryoung Lee та інших виявило, що роботи з обличчям можуть ефективно допомагати у розвитку соціальних навичок та міміки у дітей з аутизмом (Jaeryoung Lee et al., 2012, p. 56-59). Наприклад, Robots4Autism розробили робота на ім'я Milo, спеціально призначеного для навчання дітей з аутизмом виявляти та розпізнавати емоції, підтримувати спілкування та демонструвати приклади соціальної поведінки. Інший робот, Бадді, використовується для залучення дітей з аутизмом до ігор, що навчають соціальної взаємодії, та, як вважають розробники, сприяє мотивації дітей до досягнення цілей. Взаємодія між дітьми з аутизмом і роботами, як описано в дослідженні B. Robins та ін. (Robins et al., 2005, p. 105-120), підтверджує ефективність роботів як засобу навчання соціальних навичок, особливо ігровими методиками, роблячи їх корисним інструментом для розвитку імітаційних навичок у дітей з аутизмом.

Інноваційне дослідження у сфері соціальної взаємодії між дітьми з аутистичними розладами та роботами здійснюється за допомогою робота на ім'я Каспар. Ключовою особливістю Каспара є його здатність до тактильної взаємодії з дитиною. Робот, що імітує вигляд і поведінку дитини віком 4-6 років, залучає їх до ігор та спілкування, сприяючи розвитку соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Каспар здатен відтворювати емоції, такі як здивування чи радість, та взаємодіяти з дітьми на рівні, що виходить за рамки звичайного програмування. Оснащений датчиками на штучній шкірі, робот забезпечує відчуття зворотного дотику, що дозволяє адаптуватися до різних стилів гри дитини, підтримуючи адекватне та неагресивне спілкування (Dautenhahn et al., 2005, p. 1490).

Дослідники з Кембриджського університету створили систему доповненої реальності, яка спеціально розроблена для

підтримки дітей з аутизмом, пропонуючи їм додаткову візуалізацію під час навчання або гри. Чен Бай (Zhen Bai), аспірантка Кембриджської комп'ютерної лабораторії, наголошує на перевагах доповненої реальності, зазначаючи, що вона може допомогти дітям краще адаптувати знання та навички, здобуті з комп'ютерної системи, до реального життя.

Технологія доповненої реальності також знайшла своє застосування у дослідженнях, проведених авторами з Індонезії М. F. Syahputra та ін., Єгипту O.Sheta, які описали потенціал доповненої реальності (Syahputra et al., 2018, p. 120). Jorge Brandão та інші автори представили ідею щоденного використання доповненої реальності як способу мотивації та залучення дітей до інтерактивної навчальної діяльності, яка спрямована на розвиток когнітивних та соціальних навичок (Brandão et al., 2015, p. 123-127). Отже, технологія доповненої реальності відкриває нові можливості для навчання та розвитку дітей з аутизмом, роблячи процес більш взаємодійним та зрозумілим.

Ще із середини 1990-х років дослідження акцентують на тому, як віртуальна реальність може бути використана для освітніх потреб дітей з аутизмом. Одним із ключових напрямів є застосування віртуальної реальності для відпрацювання та розвитку соціальних навичок в умовах, що є безпечними, та можуть бути детально спланованими та контрольованими, забезпечуючи при цьому натуралістичні та недидактичні форми взаємодії. Технологія відкриває нові можливості для подолання різноманітних фізичних та когнітивних обмежень, що стоять на шляху соціальної адаптації та інтеграції осіб з аутизмом. Крім того, віртуальна реальність може надати бюджетно-ефективні та широко доступні способи для оцінки та врахування освітніх потреб дітей.

Отже, віртуальна реальність має суттєвий потенціал як інструмент навчання для дітей з аутизмом, пропонуючи їм нові способи навчання та вдосконалення навичок у віртуальному, контрольованому середовищі, що знижує бар'єри для соціального розвитку та інтеграції.

Nyaz Didehbani та ін. (Didehbani et al., 2016, p. 703-711) описали технологію віртуальної реальності як обладійливу та стимулювальну платформу, яка забезпечує безпечне середовище для тренування соціальних навичок дітей з аутизмом. Це дозволяє їм відпрацьовувати взаємодію в контрольованих умовах без ризику для емоційного благополуччя.

А. Аджорлу виділяє переваги віртуальної реальності у навчанні соціальних та повсякденних життєвих навичок дітей з аутизмом (Adjorlu & Serafin, 2022). С. Юан підтверджує ефективність технології віртуальної реальності для розвитку емоційних та соціальних навичок через віртуальні сценарії, що відображають повсякденне життя дітей (Yuan & Ip, 2022). Більшість експертів визнають, що раннє поведінкове втручання допомагає дітям з аутизмом значно покращити якість свого життя (Center for Disease Control and Prevention, 2007). Водночас етіологія аутизму залишається не до кінця зрозумілою, що призводить до різноманіття терапевтичних підходів. Згідно з дослідженням В. Гріна та ін., існує понад 100 різних методів терапії для аутистів, хоча не всі з них мають достатні емпіричні підтвердження ефективності, вони продовжують застосовуватись у практиці (Davis et al., 2013).

У збірнику “Virtual and Augmented Reality in Mental Health Treatment”, під редакцією Giuliana Guazzaroni з Університету Політехнічний Марке, обговорюються різні підходи до використання віртуальної та доповненої реальності в терапії та лікуванні. Guazzaroni розробила ЕММАР, інтерактивну систему для музеїв і галерей, що інтегрує елементи електронного навчання з мобільними технологіями, надаючи новий інструмент для освітніх і терапевтичних цілей (Virtual Reality).

Американські вчені Sinan Turnacioglu та ін. (Turnacioglu et al., 2023) дослідили особливості використання технологій віртуальної та доповненої реальності для осіб, що мають розлад аутистичного спектру, навели переваги та ризики, пов’язані з технологією занурення у віртуальну реальність від компанії Floreo, Inc. та запропонували низку майбутніх напрямів досліджень.

Ali Adjorlu та Stefania Serafin з Ольборгського університету у Копенгагені, Данія (Adjorlu & Serafin, 2023) висвітлюють, як технологія віртуальної реальності може слугувати ефективним інструментом для навчання соціальних та життєвих навичок дітей з аутизмом, відкриваючи нові можливості для їхнього розвитку.

У центрі інноваційних застосувань Інтернет та мультимедійних технологій (AIMTech Center) у Гонконгському міському університеті було розроблено навчальну програму для вивчення ефективності технології віртуальної реальності для навчання емоційних та соціальних навичок. Означена програма має шість сценаріїв віртуальної реальності із зображенням повсякденного життя типових дітей у Гонконгу, дослідження описали Sze Ngar Vanessa Yuan та Horace Ho Shing Ip в роботі (Sze Ngar Vanessa Yuan & Horace Ho Shing Ip, 2023)

Вчені А. Ehrlich та R. Miller Канзаського університету створили систему віртуальної реальності "Анімаційні візуальні підсилювачі для соціальних навичок" (AViSSS), яка допомагає особам із синдромом Аспергера розвивати соціальні навички через імітацію поведінки або взаємодію з об'єктами в різноманітних ситуаціях і середовищах, дозволяючи їм тренуватися в соціальних сценаріях без реального стресу та тривоги (Ehrlich & Miller, 2023)

Крім того, сенсорні екрани та матеріальне обладнання можуть полегшити використання Інтернету, онлайн-ігор та віртуального світу для покращення навичок соціального навчання (Парсонс та Кобб, 2011). Програми віртуальної реальності пропонують дітям з аутизмом можливість покращити свої когнітивні та соціальні навички за допомогою безпечних і реалістичних ситуацій, тоді як комп'ютерні, планшетні або мобільні програми можуть бути багатообіцяючими інструментами навчання, якщо супроводжуються людською допомогою (Puglisi et al., 2022). Сучасні дослідження також показали, що втручання у віртуальну реальність призводять до швидшого та стабільного набуття соціальних навичок із часом (Фроллі та ін., 2022).

Отже, технології доповненої та віртуальної реальності демонструють величезний потенціал як інноваційні та ефективні інструменти для покращення соціальних навичок у дітей з аутизмом, пропонуючи безпечне та контрольоване середовище для їхнього навчання та розвитку.

3.3.3 Допоміжні технології академічного навчання

Допоміжні комп'ютерні системи навчання (Sue Fletcher-Watson, 2023) описує S. Fletcher-Watson. Дослідниця відзначає, що комп'ютерне навчання – це підхід, який широко використовується для підтримки дітей з аутизмом. A. Vlachou та ін. (Vlachou & Drigas, 2023) описали мобільні технології, такі як iPad, iPod, iPhone, планшети та смартфони, які можуть бути ефективними у навчанні осіб з аутизмом у різних вікових групах. У класифікації S. Fletcher-Watson було наведено кращі застосунки для академічного (традиційного) навчання осіб з аутизмом (App Wheel, 2023). За класифікацією M. Corpin, кращі інформаційні та комунікаційні технології для традиційного навчання дітей з аутизмом описано в публікації «Колесо додатків для дітей з аутизмом».

Дослідники V. Hulusica та N. Pistoljevic запропонували розроблення навчального фреймворку LeFCA для дітей із розладами аутистичного спектру (Hulusica & Pistoljevic, 2012, p. 4-16), S. Chanchalor та K. Chusinkunawut започаткували застосування мультимедійних засобів для навчання цієї категорії дітей (Chanchalor & Chusinkunawut, 2013).

З появою все більшої кількості додатків для iPad та Android, спеціально розроблених для осіб з аутизмом, зростає і потенціал для покращення навчання та комунікації. Вчені В. Танаки (Tanaka et al., 2012, p. 1260), С. Флетчер-Вотсон (Fletcher-Watson, 2022), М. Коппіна (Corpin, 2022) підтверджують, що мобільні технології, зокрема навчальні програми на базі iPad, можуть бути ефективними для поліпшення навичок соціальної взаємодії серед однолітків.

Zamfir B. та ін. (Zamfir et al., 2012) описали iPrompts®, програмний додаток, який надає візуальну підтримку особам з

аутизмом. А. Arató та ін. (Arató et al., 2012, p. 311-314) використовували лабораторії мовні технології для реабілітації та навчання хлопчика з аутизмом, який застосовує код Морзе для комунікації. На. Sampath та ін. (Sampath et al., 2012, p. 323-330) представили AutVisComm - застосунок для спілкування, розроблений для дітей з аутизмом, який сумісний зі смартфонами та планшетами.

У сфері освіти спостерігається значний прогрес завдяки впровадженню сучасних інформаційних технологій. Одним із найобіцяючих напрямів є використання 3D-голограм, які є складниками технології змішаної реальності. Технологія, побудована на основі 3D-голограм, отримала назву змішаної реальності. За допомогою голографії освітні заклади можуть допомагати один одному в подоланні дефіциту чи відсутності певного спеціаліста (Oladapo, 2023).

Однією з кампаній, яка досягла значних успіхів у сфері змішаної реальності та створення голографічних світів, є Microsoft. Microsoft HoloLens, перший самодостатній голографічний комп'ютер, який уможливорює спілкування із візуальним вмістом та взаємодію з голограмами навколо. Означене надає педагогам унікальні можливості для наочного пояснення складних процесів та явищ, які важко передати лише. Застосування технології змішаної реальності також описано авторами R. Mayer (Mayer, 2005, p. 8), С. Hurt (Hurt, 2005), D. Harrison (Harrison, 2009, p. 201-203).

Технологія віртуальної реальності визнана ефективним інструментом для підтримки дітей з аутистичними розладами, надаючи їм додаткові візуальні матеріали для навчання та ігрової діяльності (Using Augmented Reality, 2022). Досліджували впровадження технології віртуальної реальності такі вчені, як Н. Аресті-Бартоломе і Б. Гарсія-Запіраїн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2022), З. Бай (Bai et al., 2015), Дж. Брандао і П. Кунья (Brandão & Cunha, 2015), Г. Гуаззоріні (Guazzaroni, 2022), Р. Турнасіоглу (Turnacioglu et al., 2022) (Using Augmented Reality, 2022). Основною перевагою віртуальної реальності, за даними дослідників, є можливість

дітей з розладами аутистичного спектра застосовувати здобуті знання та навички в реальному житті (Bai et al., 2015). Дж. Брандао акцентує на щоденному використанні технологій віртуальної реальності як способі мотивувати та залучати дітей з аутистичними розладами до активного та інтерактивного процесу навчання, що сприяє розвитку соціальних умінь (Brandão & Cunha, 2015). Зарубіжні вчені, Н. Аресті-Бартоломе, Б. Гарсія-Заперайн (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 2022), А. Аджорлу (Adjorlu & Serafin, 2022), С. Юан (Yuan & Ip, 2022), Дж. Ерліх (Ehrlich & Miller, 2022), Н. Дідехбані (Didehbani et al., 2016), Г. Гуаззоріні (Guazzaroni, 2022), Р. Турнасіоглу (Turnacioglu et al., 2022) та ін. доклали значних зусиль для розуміння та розширення можливостей означеної технології в контексті аутизму.

Технологія віртуальної реальності стала значно популярнішою завдяки платформі Second Life, яка надала нові можливості для навчання та спілкування в інтерактивному віртуальному середовищі (Connect with a Global Community). Чимало освітніх закладів та приватних компаній активно використовують Second Life як інструмент для освітніх цілей (50% Discount for Eligible Educators, 2023). Кампанія-розробник Second Life, Linden Lab, зазначає, що такі відомі університети, як Гарвард, Університет штату Техас і Стенфорд, уже інтегрували цю платформу у навчальні програми (A second look at school life. The Guardian, 2024). Спільнота викладачів Second Life (SLED), що нараховує понад 5000 осіб, допомагає новачкам в освоєнні віртуального світу, обміну освітніми ресурсами, налагодженням мережових зв'язків, спільною роботою над проектами та обміном кращими практиками у галузі віртуальної освіти. Спільнота SLED була створена у жовтні 2005 року для підтримки та розвитку освітнього потенціалу Second Life.

Автори G. Guazzaroni (Università Politecnica delle Marche, Italy) та A. Pillai (Hindustan Institute of Technology and Science, India) описали, як різні організації, дослідники та освітяни були залучені до вивчення та реалізації рішень віртуальної

реальності, які будуть використовуватися для терапії, навчання та підтримки дітей з аутизмом.

Завдяки розвитку технології віртуальної реальності було досягнуто значних успіхів у створенні ігор, спеціально призначених для дітей з аутизмом. А. Lu та ін. (Lu et al., 2018, p. 34-37) розробили ігровий режим із віртуальними рожевими дельфінами, надаючи дітям з аутизмом можливість взаємодіяти з цими рідкісними тваринами, що в реальному житті є недоступним через загрозу їх зникнення. Американські дослідники N. Sahin та ін. (Sahin et al., 2023) підкреслили безпеку та відсутність негативних наслідків від тривалого використання технологій доповненої реальності для покращення соціальних комунікацій. Застосування означених технологій як терапевтичних засобів допомагає дітям з аутизмом краще розпізнавати емоції та вдосконалювати соціальні навички.

Однією із допоміжних технологій для академічного навчання дітей-аутистів є пристрої ай-трекер, що були розроблені кампанією Tobii Dynavox. Tobii допомогли тисячам дітей з обмеженими можливостями, таким як афазія, аутизм, церебральний параліч, БАС, м'язова дистрофія, синдром Ретта і травма спинного мозку, отримати повноцінніше і багатіше життя. Tobii Dynavox передує на перед з-поміж допоміжних технологій і спеціальної освіти, надаючи самі передові, ефективні та розширюючі можливості засобу комунікації і доступу до комп'ютера.

Найновішою моделлю на сьогодні є 5 версія "Tobii Eye Tracker 5". Першою була версія "Tobii Eye X" могла відслідковувати тільки погляд. Наступна версія "Tobii Eye Tracker 4С", у цій версії відслідковування погляду було перенесено з програмного забезпечення на сам пристрій і додано технологію ай-трекінг, ще називають окулографія (Чекан та ін., 2021, с. 100-105).

Окулографія (відстежування очей, трекінг очей; ай-трекінг) - визначення координат погляду ("точки перетину оптичної осі очного яблука і площини об'єкта або екрана, на якому з'являється деякий зоровий подразник"). Відслідковувач очей -

пристрій, який використовується для визначення орієнтації оптичної осі очного яблука в просторі (тобто для відстежування очей). Відслідковувач очей використовується в дослідженнях зорової системи, психології, когнітивній лінгвістиці.

Британський учений С. Гокинг, найвідоміший у світі пацієнт з бічним аміотрофічним склерозом (БАС), саме за допомогою ай-трекера здійснював наукову роботу, спілкувався та писав свої наукові роботи (Хафізулліна, 2008).

Основою ідеї ай-трекінга є досить простий процес: освітлювачі в айтрекері створюють відблиски на рогівці; камера айтрекера уловлює ці відображення і робить знімки; отримана 3D-модель очей дозволяє визначати положення погляду.

Існують різні способи використання айтрекінга, здатні полегшити дитині життя, наповнити її новим сенсом, а саме - мовний генератор і комунікація. Люди, які не можуть говорити і мають розлади рухової функції, обмежені в можливості використання клавіатури, мишки або сенсорного екрану в повсякденному житті. Натомість вони можуть писати повідомлення за допомогою ай-трекінга, використовуючи тільки очі, а комп'ютер потім їх навіть озвучить. Повідомлення можуть бути відправлені електронною поштою, SMS, у чат або будь-яким іншим способом. Фактично за допомогою погляду можна отримати доступ до усіх функцій стандартного планшета або настільного комп'ютера на основі Microsoft. Це дає можливість дітям з особливими освітніми потребами відвідувати освітні заклади, знайти або зберегти роботу, організувати дозвілля, відточувати навички і багато що інше (Чекан та ін., 2021, с. 100-105).

Ай-трекінг можуть використати в якості робочого інструменту педагоги, батьки та інші фахівці, які працюють з дітьми з особливими потребами. Засобом ай-трекера і простого застосування, такого як Tobii Dynavox Gaze Viewer (Аналізатор положення погляду), можна побачити, чи дивиться дитина в монітор, в яку конкретно область екрану спрямований її погляд, на основі чого можна будувати розмову, розробляти

індивідуальний план навчання або реабілітації, стежити за прогресом підопічного і т. ін.

Отже, для супроводу та підтримки навчання осіб з аутизмом використовують різноманітні інформаційні та комунікаційні технології, які доцільно класифікувати за технологіями та типами навичок. У таблиці запропоновано приклади напрямів застосування ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку з аутистичними порушеннями.

Можливі напрями застосування ІКТ для дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями

Технологія	Інструменти	Напрями використання ІКТ для дітей з аутизмом	Переважаючий вплив
Мобільні технології	Електронні книги та додатки (розвивальні ігри, календарі, планувальники дня та ін.), мобільні ігри	Набір зображень і слів, які спонукають дитину брати участь у певній послідовності дій	Навчання
Робототехніка	Роботи-тварини, роботи-компаньйони, інтерактивні роботизовані іграшки	Роботи, схожі на живих істот, які можуть допомогти покращити соціальний розвиток. Інтерактивна роботизована платформа координує та синхронізує взаємодію з довколишнім середовищем	Корекція
Технології змішаної реальності	Дизайн імітаційного середовища	Дизайн, у якому використовуються картки для створення імітованого середовища, спрямованого на візуальне сприйняття	Навчання
Технології віртуальної реальності	Сценарії та зображення повсякденного життя дітей	Навчання емоційних та соціальних навичок за програмою, що має сценарії віртуальної реальності із зображенням повсякденного життя дітей	Навчання

Отже, освітній процес дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з аутизмом, вимагає індивідуалізованого підходу, що враховує їхні унікальні вимоги та можливості. Це особливо актуально для розвитку комунікаційних та соціальних

навичок, які почасти є викликом для дітей-аутистів. У цьому контексті, інформаційно-комунікативні технології відіграють ключову роль, пропонуючи інноваційні та ефективні методи навчання, які можуть бути адаптовані до потреб кожного вихованця.

Використання персональних комп'ютерів, мобільних пристроїв, таких як смартфони та планшети, із спеціалізованими програмами, роботів, а також окулярів доповненої, віртуальної чи змішаної реальності відкриває нові можливості для навчання дітей з аутизмом. Означені технології створюють безпечні та контрольовані середовища, де діти можуть вільно взаємодіяти та навчатися, відтворюючи різноманітні соціальні сценарії без стресу чи тривоги (Чекан та ін., 2021, с. 100-105).

Інтерація з аватарами та можливість взаємодіяти з віртуальними чи доповненими педагогами дозволяють особам з аутизмом вчитися в більш залучаючому та інтерактивному середовищі, практикувати та вдосконалювати відповідні навички без ризику або страху перед помилками.

Важливим показником при розробці та впровадженні ІКТ для дітей з аутизмом є необхідність уважного пропрацювання форми, методів подання інформації та візуалізації, щоб зробити навчальний контент зрозумілим і доступним для дітей. Окрім того, потрібно враховувати психофізичний розвиток дітей з аутизмом, адаптуючи технології до конкретних потреб і можливостей кожної дитини.

Висновки з розділу III

У розділі системно розкрито сутність феномену цифровізації в контексті інклюзивної дошкільної освіти та визначено напрями ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку.

Узагальнення нормативно-правових, науково-теоретичних і практичних джерел дозволило розглядати цифровізацію як ключовий фактор трансформації сучасного суспільства, зокрема в освітній галузі. Цифрові технології сьогодні виступають не

лише інструментом модернізації, а й чинником розвитку цифрової грамотності, індивідуалізації освітнього процесу, доступності освітніх послуг. Зокрема, концептуальні засади формуються на основі таких законодавчих актів, як Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2011), а також «Про затвердження Національного плану щодо відкритої науки» (2022).

Важливу роль у регулюванні цифрової трансформації відіграють постанови Кабінету Міністрів України, зокрема ті, що стосуються діяльності Міністерства цифрової трансформації. Додатково визначальними є ключові документи державної політики, серед яких: «Концепція розвитку системи електронних послуг в Україні» (2016), «Концепція розвитку електронного урядування в Україні» (2017), «Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки». У 2021 році прийнято «Концепцію розвитку цифрових компетентностей», що задекларувала необхідність інтеграції цифрової грамотності на всіх рівнях освіти.

Уточнення понять «цифровізація», «оцифрування», «цифрова трансформація» засвідчило їхню багатогранність і потребу у диференційованому вживанні в науковому дискурсі. У фокусі дослідження – не лише технологічні аспекти, а й соціальні, педагогічні й когнітивні умови впливу цифрового середовища на дітей з ООП.

У міжнародній практиці цифровізація визнається важливим ресурсом для підвищення інклюзивності освіти. Підходи, запропоновані в межах ініціатив ЮНЕСКО, проєктів «Education for All» і «ICT for Inclusion», підтверджують, що цифрові інструменти сприяють розширенню можливостей участі дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. Практика країн ЄС (Фінляндія, Швеція, Шотландія, Ірландія, Греція) демонструє інституційну підтримку інклюзивної цифрової освіти та ефективне застосування цифрових технологій у закладах дошкільної освіти. Основні тренди –

цифрова інфраструктура, професійна підготовка педагогів, створення адаптивних цифрових середовищ.

Виявлено, що ІКТ – це ефективний інструмент розвитку комунікаційних, соціальних і пізнавальних навичок у дітей з аутизмом. За результатами аналізу нормативно-правових документів та наукових досліджень (М. Coppin, S. Fletcher-Watson, O. Grynspan, N. Aresti-Bartolome, B. Garcia-Zapirain, A. Adjorlu, T. Serafin, G. Guazzaroni, A. Pillai та ін.), визначено три основні напрями застосування цифрових технологій:

- Технології для покращення комунікаційних навичок, серед яких – Whisper Phone, Toobaloo, «Ехо-мікрофон», що дозволяють дітям з аутизмом контролювати власне мовлення, знижуючи тривожність та стимулюючи мовленнєву активність;

- Допоміжні технології навчання соціальних навичок – застосування віртуальної і доповненої реальності забезпечує безпечне тренування соціальних сценаріїв у симульованих умовах;

- Допоміжні технології для академічного навчання – мобільні додатки, електронні книги, робототехнічні платформи сприяють когнітивному розвитку, покращенню уваги, пам'яті, мислення.

Аналіз довів, що успішність використання ІКТ залежить від індивідуального підходу, рівня підготовки педагогів, доступності технічних засобів та участі батьків у цифровому супроводі дитини.

Отже, цифровізація інклюзивної дошкільної освіти є багаторівневим і міждисциплінарним процесом, який вимагає координації наукових, технологічних, правових і педагогічних ресурсів. Результати аналізу підтверджують доцільність інтеграції цифрових інструментів у систему інклюзивної освіти для дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, що дозволяє не лише підвищити ефективність мовленнєвого і соціального розвитку, а й реалізувати їхнє право на якісну, доступну, інноваційну освіту.

Джерела

- Алфімов, Д. В. (2000). Інноваційна освітня система: шляхи відродження. У *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* (с. 158-160). Київ.
- Андруник, В. А., Шестакевич, Т. В., Пасічник, В. В. & Кунанець, Н. Е. (2018). Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Інформаційні системи та мережі*, 76–88.
- Андруник, В., Шестакевич, Т., Пасічник, В. & Кунанець, Н. (2019). *Інформаційні технології в освіті*, 83-84.
- *Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)*. Наказ МОНУ № 33 (2021). https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
- Биков, В. Ю. & Кремень, В. Г. (2). Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 3-16. <https://lib.iitta.gov.ua/1188/>.
- Биков, В. Ю. & Лапінський, В. В. (2012). Методологічні та методичні основи створення і використовування електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2, 3-6. http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_2_2.
- Биков, В. Ю. & Яцишин, А. В. (Ред.). (2019). *Цифрова трансформація освіти та науки: теорія і практика: збірник наукових праць*. Київ: ФОП Ямчинський О. В.
- Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Київ: Атіка.
- Биков, В. Ю., Спірін, О. М. & Пінчук, О. П. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 1, 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).
- Бліхар, В. С. (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій* (274 с.). Київ: КВІЦ.
- Вакалок, Т. А. (2019). *Теоретико-методичні засади проєктування і використання хмаро орієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Вакалок, Т. А., Биков, В. Ю. & Пінчук, О. П. (2019). *Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: монографія*. Київ: ФОП Ямчинський О. В.
- Владислав, О. (2021). *Електронна гривня: НБУ готує українську відповідь біткоїну*. Укрінформ.

<https://www.ukr.inform.ua/rubriceconomy/2715437-elektronnagrivna-nbu-gotue-ukrainsku-vidpovid-bitkoinu.html>.

- Воронова, Н. С. (2020). *Система формування професійної компетентності майбутніх культурологів засобами цифрових технологій* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ.

- Гаврілова, Л. Г. & Топольник, Я. В. (2017). *Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. Інформаційні технології і засоби навчання*, 61(5), 1-11.

- Гаврілова, Л. Г. (2015). *Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій* (Дис. ... доктора пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

- Глазунова, О. Г. & Якобчук, О. В. (2022). *Проектування архітектури хмаро орієнтованого інформаційно-освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Інформаційні технології і засоби навчання*, 44(6), 141-156. <https://doi.org/10.33407/itlt.v44i6.1133>.

- Гринько, В. О. (2020). *Цифрові освітні технології у навчанні майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методичний аспект проектування: монографія*. (М. П. Лещенко, Ред.). Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна.

- Гущина, Н. І. (2019). *Розвиток цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах проектної діяльності* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Нац. акад. пед. наук України, Держ. ВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ.

- Диджиталізація. <http://myslovo.com/?dictionary=диджиталізація>.

- Дубина, М. В. & Козлянченко, О. М. (2019). *Концептуальні аспекти дослідження сутності диджиталізації та її ролі у розвитку сучасного суспільства. Проблеми і перспективи економіки та управління*, 3, 21-32. <http://ppeu.stu.cn.ua/article/view/195621>.

- Запороженко, Ю. Г. (2013). *Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. Інформаційні технології в освіті*, 15, 138-145.

- Запороженко, Ю. Г. (2013). *Використання засобів ІКТ у дистанційному навчанні учнів з функціональними обмеженнями. Інформаційні технології в освіті*, 16, 75-82.

- Іванюк, І. В. & Овчарук, О. В. (2020). *Відповідь українських вчителів на Covid-19: виклики і потреби використання цифрових інструментів дистанційного навчання. Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 282-291. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3952>

- Карпенко, А. С. (2021). *Розвиток цифрової компетентності співробітників організаційно-навчальних підрозділів в університеті* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ.

- Карпенко, Є. М. (2014). *Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки* (Дис. ... канд. пед. наук). Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир.
- Карташова, Л. А. (2011). *Система навчання інформаційних технологій студентів гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Качуровська, О. Б. (2014). До проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 71-75.
- Козявкін, В., Волошин, Т. & Качмар, О. (2016). *Інформаційні технології в освіті*. Херсон: ХДУ.
- Колупасєва, А. А. (2012). *Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник*. Київ: А.С.К.
- *Концепція розвитку інклюзивної освіти*. (2010). *Дефектолог*, 3, 3–5.
- Кочина, Л. П., Кузьменко, В. У., Кудикіна, Н. В. & Проскура, О. В. (2012). *Дитина: програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 р.* Київ: Університет.
- Крижановський, А. І. (2017). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи з використанням веб-технологій у педагогічних коледжах* (Дис. ... канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. Вінниця.
- Куйбіда, В. С., Карпенко, О. В. & Наместнік, В. В. (2018). Цифрове врядування в Україні: базові дефініції понятійнокатегоріального апарату. *Вісник НАДУ при Президентові України. Серія: Державне управління*, 1, 5-10. [http://academy.gov.ua/infpol/pages/dop/2/files/974f8478\\$cfе8\\$4d31\\$971b\\$d5116e\\$fff458.pdf](http://academy.gov.ua/infpol/pages/dop/2/files/974f8478$cfе8$4d31$971b$d5116e$fff458.pdf).
- Лазоренко, С. А. (2020). *Інформаційно-цифрова культура та особливості її формування у фахівців фізичної культури і спорту: монографія* (О. В. Семеніхіна, Ред.). Суми: Цьома С. П.
- Литвинова, С. Г. (2010). On-line навчальне середовище вчителя-предметника загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 19(5). <https://doi.org/10.33407/itlt.v19i5.356>
- Литвинова, С. Г. (2016). *Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Ляшенко, С. & Зінченко, З. (2013). Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 7, 16-27.
- Мар'єнко, М. (2021). Європейська хмара відкритої науки та застосування її компонентів в освітньому процесі. У *Збірник тез*

Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з нагоди відзначення Дня науки. (с. 367-369). Київ.

- Марковська, Т. В. (2012). Стан і перспективи впровадження ІКТ в практику дошкільної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1, 29-32.

- Матюх, Ж. В. (2016). Проблеми та перспективи впровадження мультимедійних технологій в інклюзивну дошкільну освіту. *Нові технології навчання*, 88, 1, 65-69.

- Мирошниченко, О. А. (2020). *Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі фахової підготовки* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Класичний приватний університет. Запоріжжя.

- Мороз, Б. (2010). Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання. *Дефектологія*, 2, 28-30.

- Нікітін, Ю. О. & Кульчицький, О. І. (2019). Цифрова парадигма як основа визначень: цифровий бізнес, цифрове підприємство, цифрова трансформація. *Маркетинг і цифрові технології*, 3(4), 77-87. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/907558.pdf>.

- Носенко, Ю. Г. & Матюх, Ж. В. (2017). Стан використання мультимедійних технологій вихователями вітчизняних дошкільних навчальних закладів у роботі з інклюзивною групою. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1(57). <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1523/1131>.

- Олексюк, В. П. (2023). Теоретико-методичні основи проєктування адміністрування та використання хмароорієнтованого середовища навчання майбутніх учителів інформатики. (Дис. ... доктора наук). Тернопіль.

- Оцифрування. Economy Pedia. <https://uk.economy-pedia.com/11041145-digitization>.

- Оцифрування. Словник української мови. <https://slovnnyk.ua/index.php?swrd=оцифрування#:~:text=ОЦИФРУВАННЯ%2C%20%2Dя%2C,закодованих%20у%20дискретні%20сигнальні%20імпульси>.

- Подолання відчуження за допомогою інклюзивних підходів в освіті: завдання та концепція її вирішення: концептуальна доповідь. (2003). Париж : Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf>.

- Про визначення рівня підтримки у дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають дошкільну освіту в інклюзивних групах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1-23180-21 (2021).

- Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. Постанова Кабінету Міністрів України № 769 (2021).

- Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії. Закон України № 107-VI (2007). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2017-14>.

- Про дошкільну освіту. Закон України № 2628-III (2001). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

- Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ № 912 (2010). <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
- Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 530 (2019).
- Про організацію діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: Лист МОНУ (2018). <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/48151/>.
- Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році. Наказ Міністерства освіти і науки України № 6/679-24 (2024).
- Про освіту. Закон України. № 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19/>.
- Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні. Закон України № 2249-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.
- Про охорону дитинства. Закон України № 2402-III (2001). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.
- Про порядок організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Постанова Кабінету Міністрів України. № 872 (2011). <http://zakon2.rada.gov.ua>
- Про реабілітацію інвалідів в Україні. Закон України № 2961-IV (2005). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.
- Про соціальні послуги. Закон України № 2671-VIII (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>.
- Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 167-р (2021). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text>.
- Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України. № 286-р (2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>.
- Проблема аутизму в світі і Україні. <http://autism.in.ua/uk/proautism/uamir>.
- Радутний, О. Е. (2018). Цифрова людина з точки зору загальної та інформаційної безпеки: філософський та кримінально-правовий аспект. *Інформація і право*, 2(25), 158-170.
- Родигін, К. М. & Єрмакова, І. О. (2019). *Візуальний контент медіа як інструмент маніпуляцій в контексті інформаційно-сислової війни*: навч. посіб. Донецьк: Донец. нац. ун-т ім. Василя Стуса, Каф. журналістики.
- Саламанкська декларація і рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийняті Всесвітньою конференцією з питань освіти осіб з особливими потребами: доступ і якість. (1994). Саламанка, Іспанія. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf>.

- Семчук, С. І. (2017). *Теоретико-методичні засади формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань.
- Сенькович, Ю. А. (2018). Розвиток та імплементація технології блокчейн у проведенні розрахунків фінансових установ. *Економіка та управління національним господарством*, (2), 40-47. [http://ird.gov.ua/sep/sep20182\(130\)/sep20182\(130\)_040_SlobodaL_SenkovychYu.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20182(130)/sep20182(130)_040_SlobodaL_SenkovychYu.pdf).
- Сергєєва, Н. В. (2010). *Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції підлітків* (Автореф. дис... канд. пед. Наук). Київ.
- Сілютіна, І. М. (2017). Інформаційна діяльність в мережевому суспільстві. *Гілея*, 120(5), 170-173.
- Соколовська, Т. П. (2010). Електронні засоби навчання: Позитивні й негативні фактори використання їх у навчанні. *Проблеми сучасного підручника*, 10, 120-124.
- Спірін, О. М. & Вакалюк, Т. А. (2019). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності бакалаврів інформатики щодо використання хмаро орієнтованого навчального середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72(4), 226-245. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_72_4_20.
- Спірін, О. М. (2013). *Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Степаненко, А. І. (2017). *Формування інформаційної культури студентів політехнічних коледжів* (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Нац. акад. пед. наук України. Київ.
- Стома, В. М. & Семеніхіна, О. В. (2021). *Інформаційно-цифрова компетентність вчителя та її розвиток у процесі професійної підготовки вчителів природничо-математичних спеціальностей*: монографія. Суми: Цьома С. П.
- Струтинська, І. В. (2019). Дефініції поняття "цифрова трансформація". *Причорноморські економічні студії*, 48, 91-96. http://bses.in.ua/journals/2019/48_2_2019/19.pdf.
- Тимчук, Л. І. (2017). *Теоретико-методичні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти* (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Національна академія педагогічних наук України. Київ.
- Тоффлер, Е. (2000). *Третя хвиля*. Всесвіт.
- Хафізулліна, І. М. (2008). *Формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Астрахань.
- Хомич, С. (2010). Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*, 11, 41-43.

- Цифрова трансформація освіти та науки.
<https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki>.
- Чекан, О. (2017). Способи використання комп'ютерних технологій в роботі з дітьми дошкільного віку. *Problemy nowoczesnej edukacji*, VII, 125-135.
- Чекан, О. (2023). Роль комп'ютерних програм у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими потребами. *Наука і освіта*, 2, 89-94.
- Чекан, О. (2022). Інформаційно-комунікативні технології у роботі з дітьми логопатами дошкільного віку. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф. (с. 286-288). Мукачєво: МДУ,
- Чекан, О. (2023). Використання комп'ютерних ігор у роботі з дітьми, що мають ООП: досвід науковців. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 9: Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*: матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 194-198). Умань: Візаві.
- Чекан, О. (2025). Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями засобами цифровізації (комп'ютерна програма «МовоГрай»): програма. Мукачєво: МДУ.
- Чекан, О. І. (2023). Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікативних технологій у дошкільній освіті дітей з ООП. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 93, 132-136. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.27>.
- Чекан, О. І. (2018). Зміст освіти інформатичної компетенції у варіативній частині БКДО. *Науковий журнал "Альманах науки"*, 1/3(10), 20-23.
- Чекан, О. І. (2022). Спеціальна методика розвитку мовлення: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спец. 016 Спеціальна освіта. Мукачєво: МДУ.
- Чекан, О. І. (2023). Теоретична складова інформаційно-комунікативних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку, що мають ООП. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Ч. 1. (с. 184-188). Київ.
- Чекан, О. І. (2024). Didaktični model oblikovanja profesionalne kompetence bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok s pomočjo računalniške tehnologije. *Didactica Slovenica - Pedagoška Obzorja*. Словенія: Pedagogical Horizons Ltd.
- Чекан, О. І. (Уклад.). (2020). *Комп'ютерні технології в роботі з дітьми*: конспект лекцій у схемах і таблицях для здобувачів денної та заочної форми навчання спец. 012 "Дошкільна освіта". Ч. І. Мукачєво: МДУ.

- Чекан, О. І. (Уклад.). (2022). Логопедичні ігри та рання логопедична корекція: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спец. 016 Спеціальна освіта. Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. І. (Уклад.). (2022). *Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни для здобувачів спец. 016.01 "Спеціальна освіта. Логопедія", першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ч. І.* Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. І. (Уклад.). (2022). *Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни для здобувачів спец. 016.01 "Спеціальна освіта. Логопедія", першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Ч. II.* Мукачево: МДУ.
- Чекан, О. І., Барна Х. В., & Березюк, Б. А. (2021). Методика використання інноваційних пристроїв технології ай-трекінгу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*, 39, 100-105. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/39/21.pdf>.
- Черніченко, Л. А. (2016). Інклюзивна освіта як сучасна освітня інновація. *Молодий вчений*, 12, 537-542.
- Черніченко, Л. А. (2018). Професійна підготовка логопеда в умовах глобалізації інклюзивної освіти. *Інтернаціоналізація вищої освіти України: концептуальні засади, здобутки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 280-283). Вінниця.
- Шишкіна, М. П. (2016). *Теоретико-методичні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу* (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.
- Що таке оцифрування простими словами. <https://tsukor.zapisi.cx.ua/ukraincyam/shho-take-ocifruvannya-prostimislovami.html>.
- Adjorlu, A. & Serafin, S. (2022). Virtual reality (VR) for children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD): Interventions to train social and everyday living skills. <https://vbn.aau.dk/>.
- Aina, O. *Application of holographic technology in education* (Bachelor's thesis, Kemi-Tornio University of Applied Sciences). <https://www.mastersportal.com/universities/.../kemi-tornio-university-of-applied-scienc>.
- App Wheel. *DART*.(2018) <https://dart.ed.ac.uk/app-wheel-update/>.
- Apps for students with autism wheel. *Kindy Segovia*. <http://www.kindysegovia.com/318-2/>.
- Arató, A., Márkus, N. & Juhász, Z. (2012). Speaking and understanding Morse language, speech technology and autism. *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2012. Lecture Notes in Computer Science*, 7383, 311–314.

- Aresti-Bartolome, N. & Garcia-Zapirain, B. (2022). Technologies as support tools for persons with autistic spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042431>.
- Autism Reading Room. *How prevalent is autism?* Autism Reading Room. http://readingroom.mindspec.org/?page_id=6523.
- Autism Speaks. *Enhancing lives today and accelerating a spectrum of solutions for tomorrow*. <https://www.autismspeaks.org/>.
- Bai, Z., Blackwell, A. F. & Coulouris, G. (2015). Using augmented reality to elicit pretend play for children with autism. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 21(5), 598-610. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2015.2401981>.
- Baker Tilly Ukraine. (2022). *Словник цифрової трансформації*. <https://bakertilly.ua/словник-цифрової-трансформації/>.
- Be the Wumpus – an “audio only” game. *Scary Reasoner*. <https://scaryreasoner.wordpress.com/.../be-the-wumpus-an-a-...>
- Bell, D. (2009). Cyberspace/cyberculture. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography*, 468-472. <https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00937-8>.
- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven and London: Yale University Press.
- Billard, A., Robins, B., Dautenhahn, K., & Nadel, J. (2007). Building Robota, a mini-humanoid robot for the rehabilitation of children with autism. *Assistive Technology*, 19(1), 37-49.
- Bogush A., Chekan O., Ivanova V., Popovych N. & Palahnyuk O. (2025). Digitalization as a Tool for the Speech Development of Older Preschool Children with Autistic Disorders. *WSEAS Transactions on Computer Research: scientific journal*, 13, 170-177. <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12413>.
- Brandão, J., Cunha, P., Vasconcelos, J., Carvalho, V., & Soares, F. (2015). An augmented reality GameBook for children with autism spectrum disorders. *International Conference on e-Learning in the Workplace (ICELW)* (pp. 123–127). New York.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T. & Mandila, K. (2012). Kindergarten children's motivation and collaboration being triggered via computer while creating digital stories: A case study. *International Journal of Knowledge and Learning*, 8(3-4), 239-258.
- Brzezinski, Z. *Between two ages*. <https://solipsyzm.pl/between2ages.pdf>.
- Cai, Y., Chiew, R., Nay, Z. T., Indhumathi, C. & Huang, L. (2017). Design and development of VR learning environments for children with ASD. *Interactive Learning Environments*, 25(8), 25-29. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337033>.

- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Qiu, J. L. & Sey, A. (2004). *The mobile communication society: A cross-cultural analysis of available evidence on the social uses of wireless communication technology*. Annenberg Research Network on International Communication. <http://hack.tion.free.fr/textes/MobileCommunicationSociety.pdf>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2007). <https://www.cdc.gov/index.html>
- Chanchalor, S. & Chusinkunawut, K. (2013). Integrated learning of autistics in primary school through computer. In *International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBIT 2013)*. <http://www.academia.edu/32108963/>.
- Chekan, O., Barna, K., Forostian, O., Sokolova, H. & Raievska, Y. (2024). Effectiveness of Information and Communication Programmes for Children with Special Educational Needs in the Context of Speech Development. *International Journal of Child Health and Nutrition*: peer-reviewed journal, 13, 151-161. <https://doi.org/10.6000/1929-4247.2024.13.03.4>.
- Chen, C.-H., Wang, C.-P., Lee, I.-J. & Su, C. C.-C. (2016). Speech-generating devices: Effectiveness of interface design – A comparative study of autism spectrum disorders. *SpringerPlus*, 5, 1682. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-3375-4>.
- Cognitive benefits of playing video games. (2015). *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201502/cognitive-benefits-playing-video-games>.
- Coppin Mark. (2011). Spectronics. <http://www.spectronics.com.au/article/mark-coppin>.
- Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments. (2000). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.
- Dautenhahn, K., Woods, S., Kaouri, C., Walters, M. L., Koay, K. L. & Werry, I. (2005). What is a Robot Companion - Friend, Assistant or Butler? In *IEEE IRS/RSJ International Conference on Intelligent Robots and Systems*. (p. 1488-1493). Canada, Edmonton, Alberta.
- Davis, T. N., O'Reilly, M., Kang, S., Lang, R., Rispoli, M., Sigafoos, J. & Mulloy, A. (2013). Chelation treatment for autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 49-55.
- De Clerck, J.-P. *Digitization, digitalization and digital transformation: The differences*. <https://www.i-scoop.eu/digital-transformation/digitization-digitalization-digital-transformation-disruption/>.
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalafi, M., Krawczyk, D. & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high-functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, 703–711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>.

- Digitalization. Dictionary.com.
<https://www.lexico.com/definition/digitization>.
- Dolic, J., Pibernik, J. & Bota, J. (2017). Evaluation of mainstream tablet devices for symbol-based AAC communication. In G. Jezic, M. Kusek, N.-T. Nguyen, R. J. Howlett & L. C. Jain (Eds.), *Agent and multi-agent systems: Technologies and applications* (pp. 251–260). Berlin; Heidelberg: Springer.
- EdTech Magazine. (2016). *3 ways assistive technology can help students with autism*. <https://edtechmagazine.com/k12/article/2016/08/3-ways-technology-can-help-students-autism>.
- Ehrlich, J. A. & Miller, J. R. (2013). A virtual environment for teaching social skills: AViSSS. *British Journal of Educational Technology*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946713000640?via%3Dihub>.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2013). *The Information and Communication Technology for Inclusion: Developments and Opportunities for European Countries*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ICT%20for%20Inclusion-EN.pdf>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *The European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. <https://www.european-agency.org>
- Expert app reviews from our family in residence. DART. <http://dart.ed.ac.uk/app-reviews-fir/>.
- Fesakis, G., Sofroniou, C., & Mavroudi, E. (2011). Using the internet for communicative learning activities in kindergarten: The case of the “Shapes Planet”. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 385-392.
- Fletcher-Watson, S. (2022). Targeted review of computer-assisted learning for people with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-013-0003-4>.
- Frolli, A., Savarese, G., Di Carmine, F., Bosco, A., Saviano, E., Rega, A., et al. (2022). Діти зі спектром аутизму та використання віртуальної реальності для підтримки соціальних навичок. *Children*, 9, 181. <https://doi.org/10.3390/children9020181>.
- FutureLearn. SMART-ASD: Matching autistic people with technology resources. <https://www.futurelearn.com/courses/supporting-autism>.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). St. Martin's Griffin.
- Gillespie, T. (2006). Designed to ‘effectively frustrate’: Copyright, technology and the agency of users. *New Media & Society*, 8(4), 651–669. <https://doi.org/10.1177/1461444806065662>.
- Giuliana Guazzaroni. Virtual Reality / Augmented Reality Goddess. <http://www.giulianaguazzaroni.net/>.

- Gorenšek, T. & Andrej, A. Conceptualization of digitalization: Opportunities and challenges for organizations in the Euro-Mediterranean area. *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, 2, 93–115. https://emuni.si/wp-content/uploads/2020/01/IJEMS-2-2019_93–115.pdf.
- Gray, P. (2015). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. Basic Books.
- Groys, B. (2008). *Art power*. Massachusetts: MIT Press.
- Grynspan, O., Martin, J.-C. & Nadel, J. (2005). Using facial expressions depicting emotions in a human-computer interface intended for people with autism. In *International Workshop on Intelligent Virtual Agents* (pp. 489–489). https://doi.org/10.1007/11550617_50.
- Guazzaroni, G. (2022). Virtual reality / augmented reality goddess. <http://www.giulianaguazzaroni.net/>.
- Harrison, D. (2009). Real-life teaching in a virtual world. *Campus Technology*, 201–203. <https://campustechnology.com/>.
- HuffPost. (2015). *The technology that's giving students with autism a greater voice*. https://www.huffingtonpost.com/2015/04/20/teaching-technologyautism_n_6865030.html.
- Hulusica, V. & Pistoljevic, N. (2012). “LeFCA”: Learning framework for children with autism. *Procedia Computer Science*, 15, 4–16. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050912008149?via%3Dihub>.
- Hurt, C. (2005). *Doing your master's dissertation: Realizing your potential as a social scientist*. London: Sage Publications.
- IGI Global. Virtual reality (VR) for school children with autism spectrum disorder (ASD): A way of rethinking teaching and learning. <https://www.igi-global.com/chapter/virtual-reality-vr-for-school-children-with-autism-spectrum-disorder-asd/215827>.
- Inclusive Design Toolkit. <http://www.inclusivedesigntoolkit.com/>.
- *Information Society Programme for Education, Training and Research*. (2004). Helsinki: Helsinki University Press. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_231_opm14.pdf?lang=en.
- International Organization for Standardization. ISO homepage. <https://www.iso.org/standard/58625.html>
- iScoop. Digital transformation: Online guide to digital business transformation. <https://www.iscoop.eu/digitaltransformation/>.
- Jan A. G. M. van Dijk (2013). Inequalities in the network society. In *Digital sociology* (pp. 105–124). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137297792_8.

- Joint Research Centre. DigCompEdu. EU Science Hub. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en.
- Jordan, R., Jones, G. & Murray, D. (1998). Educational interventions for children with autism: A literature review of recent and current research. <http://dera.ioe.ac.uk/15770/1/RR77.pdf>.
- Laureate Learning Systems. (2018). Special needs software. <https://www.laureatelearning.com/customer-service/request.php>.
- Lee, J., Takehashi, H., Nagai, C., Obinata, G. & Stefanov, D. (2012). Which robot features can stimulate better responses from children with autism in robot-assisted therapy? *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 56–59.
- Lessig, L. (2015). Making art and commerce thrive in the hybrid economy. *Bloomsbury Academic*. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>.
- Licite, L. & Janmere, L. (2018). Student expectations towards physical environment in higher education. *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development*. <https://doi.org/10.22616/erdev2018.17.n361>.
- Lidströmer, N. & Ashrafian, H. (2022). *Artificial intelligence in medicine*. New York Inc: Springer-Nature Press.
- Liua, X., Toki, E. I. & Pangea, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167-1176. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012981>.
- Lu, A., Chan, S., Cai, Y., Huang, L., Nay, Z. T. & Goei, S. L. (2018). Learning through VR gaming with virtual pink dolphins for children with ASD. *Journal of Interactive Learning Environments*, 26(6), 34–37.
- Maier-Rabler, U. (2014). Diversity of European information cultures. https://www.researchgate.net/publication/302411632_Diversity_of_European_Information_Cultures.
- MAKATON – La communication pour tous. (2018). http://www.makaton.fr/data/Bibliographie/texte_margaret_walker.pdf.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNaughton, D. & Light, J. (2018). The iPad and mobile technology revolution: Benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 107–116. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.784930>.
- National Autistic Society. What is autism? <https://www.autism.org.uk/about/what-is.aspx>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. Learning disabilities and young children: Identification and intervention <http://www.ldonline.org/article/11511/>

- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Hodder and Stoughton. <http://governance40.com/wp-content/uploads/2018/12/NicholasNegroponteBeingDigitalVintage1996.pdf>.
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. <https://www.oecd.org/berlin/43024880.pdf>.
- Osarenkhoe, A. & Fjellström, D. (2021). The oxymoron of digitalization. *Journal of Information Technology Research*, 14(4), 122–138. <https://www.igi-global.com/article/the-oxymoron-of-digitalization/271802>.
- OUR APPS. Speech with Milo. <http://www.speechwithmilo.com>.
- Parsons, S. & Cobb, S. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 355–366. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.593831>.
- Powell, S. (1996). The use of computers in teaching people with autism. In *Autism on the agenda: Papers from a National Autistic Society Conference (NAS '96)* (pp. 31–38). London: National Autistic Society.
- Pratt, M. K. & Sparapani, J. (2021). *Digital transformation*. https://searchcio.techtarget.com/definition/digitaltransformation?_ga=2.173960227.1880214391.
- Puglisi, A., Capri, T., Pignolo, L., Gismondo, S., Chilà, P., Minutoli, R., et al. (2022). Social Humanoid Robots for Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Modalities, Indications, and Pitfalls. *Children (Basel)*, 9(7), 953. <https://doi.org/10.3390/children9070953>.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Te Boekhorst, R. & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: Can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4(2), 105–120.
- Robins, B., Ferrari, E., Dautenhahn, K., & Kronreif, G. (2010). Scenarios of Robot Assisted Play for Children with Cognitive and Physical Disabilities. *Interaction Studies*, 13(2), 189.
- Robot design: The curious case of social robot aesthetics. *Robotics Business Review*. <https://www.roboticsbusinessreview.com/category/service>.
- Robots4Autism Research. <https://robots4autism.com/what/research>.
- Sahin, N. T., Keshav, N. U., Salisbury, J. P. & Vahabzadeh, A. (2018). Safety and lack of negative effects of wearable augmented-reality social communication aid for children and adults with autism. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30061489>.
- Sailers, E., Coopin, M. & Marden, J. iPhone, iPad and iPod touch apps for (special) education. <https://emedea.it/centro-ausili/images/pdf/24470331-iPhone-iPad-and-iPod-touch-Apps-for-Special-Education.pdf>.
- Sampath, H., Indurkha, B. & Sivaswamy, J. (2012). A communication system on smart phones and tablets for non-verbal children with autism. *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2012. Lecture Notes in Computer Science*, 7383, 323–330.

- Scene Speak – Wanderlust for all. *Good Karma Apps*. <https://www.goodkarmaapplications.com/scene-speak1.html>.
- Second Life. 50% discount for eligible educators. <http://go.secondlife.com/landing/education/>.
- Second Life. Connect with a global community. <http://go.secondlife.com>.
- Sen Gupta, M. (2020). *What is digitization, digitalization, and digital transformation?* <https://www.arcweb.com/blog/what-digitization-digitalization-digital-transformation>.
- SMART-ASD: Matching autistic people with technology resources. *FutureLearn*. <https://www.futurelearn.com/courses/supporting-autism>.
- Spivakovsky, A., et al. (2019). Historical approach to modern learning environment. *Proceedings of the 15th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 2393, 1011–1024. http://ceur-ws.org/Vol-2393/paper_420.pdf.
- Syahputra, M. F., Arisandi, D., Lumbanbatu, A. F., Kemit, L. F., Nababan, E. B. & Sheta, O. (2018). Augmented reality social story for autism spectrum disorder. *IOP Conference Series: Journal of Physics: Conference Series*, 978, 120.
- Takeo, T., Toshitaka, N. & Daisuke, K. (2007). Development application softwares on PDA for autistic disorder children. *IPSJ SIG Tech. Rep.*, 12, 31-38.
- Tapscott, D. (1994). *The digital economy*. <http://dontapscott.com/books/thedigitaeconomy>.
- Taryadi & Kurniawan, I. (2016). Multimedia augmented reality with picture exchange communication system for autism spectrum disorder. *International Journal of Computer Science Trends and Technology (IJCSST)*, 7(4), 34.
- Terrar, D. (2015). What is digital transformation? <http://www.theagileelephant.com/whatisdigitaltransformation>.
- The Guardian. (2007). A second look at school life. <https://www.theguardian.com/education/2007/apr/06/schools.uk>.
- The iPad and mobile technology revolution: Benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. (2013). *Augmentative and Alternative Communication*. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/07434618.2013.784930?needAccess=true>.
- Tilson, D., Lyytinen, K. & Sørensen, C. (2010). Research commentary – Digital infrastructures: The missing IS research agenda. *Information Systems Research*, 21(4), 748-759. <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/isre.1100.0318>.
- Tobii Dynavox. <https://www.tobiidynavox.com>.
- Toki, E. I., Drosos, K. & Simitzi, D. (2012). *Development of digital multimedia resources to support early intervention for young children at-risk for learning disabilities*. *Pedagogy – Theory & Praxis*, 5, 129-142.

- Tortosa Nicolás, F. *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista: Guía para docentes*. Colegio Público de Educación Especial para Niños Autistas “Las Boqueras”. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/autismo.pdf>.
- Turnacioglu, S., McCleery, J. P., Parish-Morris, J., Sazawal, V., & Solorzano, R. (2018). The state of virtual and augmented reality therapy for autism spectrum disorder (ASD). In *Virtual and Augmented Reality in Mental Health Treatment*. <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/215826>
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education. (2011). Recognizing the potential of ICT in early childhood education: Analytical survey. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214673.pdf>.
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education. (2011). ICTs in Education for People with Special Needs: Specialized training course. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf>
- UNESCO. (2004). Information and Communication Technologies in Secondary Education: Position Paper. <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pdf>
- Using augmented reality to help children with autism stay focused. (2022). <https://augmentedrealitynews.org/games/augmented-reality-helps-children-with-autism/>
- Van Dijk, J. A. G. M. (1993). Communication networks and modernization. *Communication Research*, 20(3), 384-407. <https://doi.org/10.1177/009365093020003003>.
- Virtual and augmented reality in mental health treatment. <https://books.google.com.ua/books?id=TXNyDwAAQBAJ>.
- Virtual Reality / Augmented Reality Goddess. <http://www.giulianaguazzaroni.net/>.
- Vlachou, J. A. & Drigas, A. S. Mobile technology for students & adults with autistic spectrum disorders (ASD). <https://www.researchgate.net/.../313233395>.
- Vreeburg Izzo, M. (2012). Universal design for learning: Enhancing achievement of students with disabilities. *Procedia Computer Science*, 14, 343-350.
- Werry, I. & Dautenhahn, K. (2007). Human-Robot Interaction as a Model for Autism Therapy: An Experimental Study with Children with Autism. *Modeling Biology: Structures, Behaviors, Evolution. Theoretical Biology. Vienna Series* (pp. 283-99). Vienna: MIT Press.
- Yuan, S. N. V. & Ip, H. H. S. (2022). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *AIMTech Centre, City University of Hong Kong*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6074644/>.
- Zamfir, B., Tedesco, R. & Reichow, B. (2012). Handheld “app” offering visual support to students with autism spectrum disorders (ASDs). *Computers*

Helping People with Special Needs. ICCHP 2012. Lecture Notes in Computer Science, 7383, 112-119. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31534-3_16.

- ZenoR25 Robots4Autism. <https://www.youtube.com/watch?v=9vqZZIPyzOs&feature=youtu.be>.
- Zhen Bai. https://www.researchgate.net/profile/Zhen_Bai.

Chekan O. Theoretical foundations for the development of coherent speech in older preschoolers with autism spectrum disorders through digitalization: Monograph / O. Chekan. – Mukachevo: MDU, 2025. – 280 p.

This monograph has been dedicated to the scientific substantiation of the development of coherent speech in older preschool children with autism spectrum disorders in the context of education digitalization. The author has analyzed the phenomenon of autism as a pedagogical issue, traces the dynamics of linguistic development within an inclusive educational environment, and focuses on the potential of digital technologies in supporting the speech development of children with ASD.

The monograph has explored the psychological, linguodidactic, and pedagogical foundations of speech development in older preschoolers with autism spectrum disorders, particularly considering regulatory requirements and modern educational programs. Special attention has been given to innovative digital tools: means of alternative communication, mobile applications, robotics, virtual and augmented reality. It has presented a synthesized overview of national and international experience in the digitalization of inclusive preschool educational establishments.

The materials of the monograph may be useful for researchers, lecturers of pedagogical institutions of higher education, specialists in preschool and special education, as well as developers of inclusive education programs.

Keywords: "coherent speech development", "autism spectrum disorders", "means of digitalization", "older preschoolers children", "digitalization", "autism", "inclusion", "inclusive education", "speech activity", "coherent speech".

CONTENTS

FOREWORD	4
CHAPTER I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS	6
1.1 Psychological foundations of speech development in preschool children	6
1.2 Coherent speech as a problem in ukrainian preschool linguodidactics	36
1.2.1 <i>Ukrainian preschool linguistics – a methodological platform for the development of coherent speech in preschool children</i>	36
1.2.2 <i>The essence of the "coherent speech" phenomenon</i>	46
1.3 Development of coherent speech in older preschool children	71
1.3.1 <i>Content characteristics of the development of coherent speech in older preschool children</i>	71
1.3.2 <i>Scientific achievements in the development of coherent speech in older preschool children according to normative indicators</i>	83
Conclusions to chapter I	103
References	105
CHAPTER II. FEATURES OF COHERENT SPEECH DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS	114
2.1 Autism as a pedagogical problem	114
2.2 Specifics of coherent speech development in older preschool children with autism spectrum disorders	140
2.3 Specifics of inclusive education in modern preschool institutions	161
Conclusions to chapter II	177
References	180
CHAPTER III. DIGITALIZATION AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS	190
3.1 The Essence of the "digitalization" phenomenon	190
3.2 Foreign experience in the use of digitalization tools in inclusive preschool education	212
3.3 Information and communication technologies in work with preschool children with autism spectrum disorders	227
3.3.1 <i>Technologies for the development of communication skills</i>	238
3.3.2 <i>Assistive technologies for teaching social skills</i>	245
3.3.3 <i>Assistive technologies for academic learning</i>	250
Conclusions to chapter III	256
References	259

Навчальне видання

ЧЕКАН Оксана Іванівна

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ**

Підписано до друку 05.06.2025 р. Формат 60х84/16. Ум. друк. арк. 16,1. Наклад 300.

Видавництво “Мандрівець”, 46007, Тернопіль, вул. Текстильна, 18.

Тел.: (0352) 52-06-20, (0352) 52-43-38.

<http://mandrivets.com>, e-mail: contact@mandrivets.com

Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 3650 від 22. 12. 2009 р.



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>