ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ 2

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО

ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС 9

1.1.Сутність понять «діалогічне мовлення», «діалогічна взаємодія»

у психолого-педагогічній літературі 9

1.2. Сучасний стан досліджень проблеми формування діалогічної

взаємодії дітей з РАС 21

1.3. Сучасна освітня програма НУШ у контексті навчання

діалогічного мовлення та інтеграція дітей молодшого шкільного віку

з РАС в освітній процес 30

Висновки до першого розділу 46

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС 48

2.1. Критеріально-показникова база та діагностичний інструментарій дослідження комунікативної взаємодії дітей із РАС 48

2.2. Первинний моніторинг: результати констатувального етапу 65

2.3. Особливості діалогічної взаємодії дітей із РАС 78

Висновки до другого розділу 81

**РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ**

**ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**З РАС** 843.1. Організація процесу формування комунікативної взаємодії

дітей: етапи роботи 84

3.2 Обґрунтування та зміст комунікативних вправ і завдань

для розвитку діалогічного мовлення молодших школярів із РАС 90

3.3. Аналіз результатів дослідження емпіричного дослідження 101

Висновки до третього розділу 107

ВИСНОВКИ 109

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 110

ДОДАТКИ 121

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

РАС – розлади аутистичного спектру

НУШ – нова українська школа

**ВСТУП**

Дослідження, присвячені діалогічній взаємодії дітей із розладами аутистичного спектру (РАС), є відносно новим напрямом, який активно розвивається протягом останнього десятиліття. Хоча перші роботи, що розглядали аутизм як окреме явище, з’явилися ще в середині XX століття завдяки дослідженням Лео Каннера та Ганса Аспергера, фокус на діалогічній взаємодії як ключовому аспекту соціальної адаптації дітей із РАС почав формуватися значно пізніше.

Проблема аутизму у дітей охоплює широкий спектр складнощів у соціальній, емоційній та комунікативній сферах. Розлади аутистичного спектру значно впливають на здатність дитини взаємодіяти з оточенням, ускладнюють її соціальну адаптацію та перешкоджають формуванню стосунків із ровесниками й дорослими. Характерними проявами аутизму є обмежена або відсутня комунікація, труднощі у сприйнятті соціальних сигналів, схильність до стереотипної поведінки, повторювані інтереси, а також специфічні труднощі у навчанні. Ці фактори створюють серйозні бар’єри для розвитку мовленнєвих навичок, що вимагає особливого підходу до освітнього процесу та соціалізації дітей із РАС.

Аналіз тенденцій у наукових дослідженнях свідчить про зростаючий інтерес науковців до проблем, пов’язаних з аутистичними порушеннями. Теоретичний огляд та узагальнення робіт, присвячених вивченню порушень комунікативної діяльності у дітей з психофізичними особливостями, акцентують увагу на важливості формування навичок спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру.

Проблеми мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом є предметом численних досліджень таких фахівців, як Н. Базима, С. Конопляста, І. Логвінова, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та інших. Аналіз їхніх праць показує, що діти з аутизмом, окрім труднощів у використанні мовлення, стикаються з проблемами його розуміння, порушенням комунікативної функції та схильністю до стереотипних висловлювань.

Вчені також зазначають, що у дітей з аутизмом, окрім основних специфічних особливостей фізіологічного та психологічного розвитку, спостерігаються порушення здатності здійснювати мовленнєву діяльність. Ці діти часто стикаються з труднощами у встановленні соціальної взаємодії, підтриманні контакту з іншими людьми без явного психологічного дискомфорту. Для них характерні проблеми зі сприйманням інформації та розумінням ситуацій спілкування. Такі перешкоди можуть виникати через відсутність потреби в спілкуванні або ж через посилене прагнення уникати контактів. Однак часто основою несформованої комунікативної функції є хворобливий невротичний досвід, хронічна нестача спілкування в ранньому дитинстві та відсутність сприятливих умов для розвитку мовленнєвих навичок.

Попри всебічне вивчення особливостей особистості дітей з аутистичними порушеннями, питання мовленнєвої активності залишається частково недооціненим в наукових дослідженнях. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури вказує на недостатньо чітке визначення та обґрунтування теоретичних і методичних основ, а також психолого-педагогічних умов розвитку мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями. Таким чином, питання формування мовленнєвої активності у дітей молодшого шкільного віку з аутистичними розладами потребує подальших досліджень. Актуальність цього питання стала основою для вибору теми дослідження: «Формування діалогічної взаємодії дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру».

**Об’єкт –** мовленнєва діяльність дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру.

**Предмет -** процес формування діалогічної активності у дітей з аутизмом під час діалогічної взаємодії.

**Метою дослідження** є вивчення процесу формування діалогічної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру та розробка ефективних методів для стимулювання їх комунікативної активності.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що застосування спеціально розроблених методів та підходів - ігрових вправ - може позитивно вплинути на розвиток діалогічної взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектру, покращуючи їх соціальну адаптацію та мовленнєву активність.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі завдання:

1. Уточнити сутність понять «діалогічне мовлення» та «діалогічна взаємодія».

2. Проаналізувати сучасні дослідження щодо формування діалогічної взаємодії у дітей з РАС та дослідити роль сучасної освітньої програми НУШ у розвитку діалогічного мовлення та інтеграції дітей з РАС.

3. Розробити критерії та інструменти для діагностики комунікативної взаємодії дітей із РАС та провести первинний моніторинг комунікативної взаємодії дітей з РАС.

4. Розробити вправи для розвитку діалогічного мовлення у дітей з РАС, експериментально перевірити їх ефективність та описати особливості діалогічної взаємодії дітей із РАС.

**Методи та методики дослідження**

Для розробки теоретичних засад дослідження застосовувалися методи аналізу та синтезу наукових джерел, теоретичного моделювання та порівняльного аналізу освітніх програм.

В дослідженні використовувалися спостереження, бесіди та інтерв'ю з педагогами і батьками, а також тести та діагностика для оцінки рівня комунікативної взаємодії дітей з РАС.

Для аналізу результатів дослідження застосовувалися кількісний та якісний аналіз, порівняльний аналіз до та після експерименту, а також кореляційний аналіз для виявлення взаємозв'язків між факторами розвитку комунікативної взаємодії.

**Емпірична база дослідження**: Комунальний заклад «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг»» Запорізької обласної ради.

У досліджені взяли участь 10 дітей молодшого шкільного віку розладами аутистичного спектру.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** складають дослідження українських науковців щодо формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку (Н. Базима, М. Шеремет та ін.), особливості комунікативної діяльності дітей з аутизмом, формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму, формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії (І. Логвінова), психологічних основ формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями, основ діагностики дітей з розладами аутистичного спектра, соціального супроводу дітей з аутизмом під час навчання, терапії і навчання аутичних дітей (К. Островська), основ психологічної корекції аутистичних порушень у дітей, освітньо-психологічноїінтеграції (інклюзії) дітей із аутизмом (Д. Шульженко), а також концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом, комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом (Г. Хворова), психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом, стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра, технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі(Т. Скрипник), етапи формування когнітивних стратегій поведінки в дітей з аутизмом: програмування і контролю обробки інформації (В. Тарасун), особливості психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з аутизмом (С. Конопляста, В. Косинкіна) тощо.

При розробці прийомів формування діалогічної взаємодії важливим є розуміння сутності мовленнєвої діяльності. «Важливого методологічного значення у визначенні концептуальних засад дослідження набуває положення про трифазну будову мовленнєвої діяльності, яка включає: мотиваційно-збуджувальний, орієнтовно дослідницький та виконавчий рівні, а також визначення предметного та операційного рівнів діяльності й урахування особливостей кожного з них у процесі диференційованої логопедичної корекції. Цілеспрямованість такої організації є визначальними положеннями при формулюванні спеціальних задач диференційованої логопедичної корекції», - зазначає Н. Савінова (2013).

**Наукова новизна роботи** полягає у дослідженні процесу формування діалогічної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом, розробці критеріїв та показників для оцінки рівня комунікативної взаємодії, а також у розробці спеціальнихкомунікативнихвправ для дітей із РАС. Крім того, вперше в рамках сучасної освітньої програми НУШ досліджено інтеграцію дітей з аутизмом у загальноосвітній процес через розвиток діалогічного мовлення, що сприяє їх соціальній адаптації та ефективності корекційних методів.

**Теоретичне значення роботи** полягає у проведенні аналізу психологічної, педагогічної літератури з проблеми формування діалогічної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру; розкритті особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС; визначенні ефективних засобів, які сприяють формуванню діалогічної взаємодії у дітей з аутизмом, зокрема через спеціально розроблені вправи та завдання, що враховують індивідуальні особливості їх розвитку.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що отримані результати розкривають прийоми ефективного формування діалогічної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру; на основі отриманих даних можуть бути створені спеціалізовані навчальні матеріали, ресурси та програми. Розроблені та запроваджені комунікативні вправи та завдання можуть бути використані для розвитку діалогічного мовлення у дітей з аутизмом.

Робота має теоретичне та практичне значення для педагогів, логопедів, психологів, батьків, а також для науковців та дослідників. Дослідження сприяє розширенню розуміння процесу навчання та виховання, розвитку кращих підходів до формування діалогічної взаємодії у дітей з аутизмом.

**Структура роботи:** Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 87 джерел інформації; 12 діаграм, таблиць - 3 , загальна кількість сторінок – 120.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

* 1. **Сутність понять «діалогічне мовлення», «діалогічна взаємодія» у психолого-педагогічній літературі**

Мова є складним соціальним феноменом, який виконує різноманітні функції в суспільстві. Вона є основним засобом комунікації, через який передаються інформація, думки, емоції та почуття. Мова формує базу для міжособистісних взаємодій і соціального співіснування, а також служить інструментом збереження культурної ідентичності.

Мовлення, в свою чергу, є конкретним проявом мови в процесі комунікації, яке передає не лише інформацію, а й емоції, оцінки та наміри. Залежно від характеру та змісту взаємодії, а також особливостей спілкування, мовлення поділяється на діалогічне та монологічне.

Діалогічне мовлення — це тип мовлення, який передбачає обмін висловлюваннями між людьми, де важливу роль відіграє безпосереднє сприймання, яке у свою чергу активізує значення адресата в процесі мовленнєвої діяльності. Для діалогічного мовлення характерні запитання, відповіді, різноманітні етикетні формули, а також конструктивний зв'язок між репліками (Словник довідник, 2015).

Діалогічне мовлення у науковій літературі визначається як «комунікативний акт, у якому відбувається зміна ролей мовця і слухача. Воно має місце в певній ситуації спілкування і є її результатом. Ситуація спілкування включає обстановку, в якій проходить розмова, стосунки між співрозмовниками, мовленнєве спонукання та процес діалогізування» (Наумчук, 2003).

У мовознавстві та лінгвістиці «діалог» визначається як одна з головних форм мовного спілкування, що включає взаємодію двох або більше осіб. Ця форма є важливою складовою мовленнєвої діяльності та досліджується лінгвістами з різних ракурсів.

У лінгвістиці діалог характеризується кількома основними рисами. Насамперед, він являє собою обмін інформацією, думками, ідеями та емоціями між двома або більше учасниками. Така взаємодія може здійснюватися в усній, письмовій чи іншій формі. Учасники діалогу беруть активну участь у процесі спілкування, висловлюючи свої думки, ставлячи запитання, відповідаючи, коментуючи або реагуючи на слова інших.

Діалог має певну структурованість, де висловлювання одного учасника викликає відповідь іншого. Ця структура може бути як лінійною, так і включати численні взаємні обміни. Основним засобом комунікації у діалозі є мова, яка використовується у вигляді речень, слів, виразів та термінів.

Цілі діалогу можуть бути найрізноманітнішими: від обміну інформацією та вирішення конфліктів до вираження емоцій, обговорення ідей чи навчання. Для повноцінного розуміння змісту діалогу важливо враховувати його контекст, зокрема ситуацію, у якій відбувається спілкування, а також рівень обізнаності співрозмовників щодо обговорюваних фактів чи обставин.

Діалог є важливим об'єктом дослідження в лінгвістиці, оскільки він дозволяє вивчати структуру мовленнєвої діяльності, способи вираження думок і характер взаємодії між співрозмовниками. Лінгвісти аналізують його з різних точок зору, зокрема звертають увагу на його структуру, мовні засоби, що використовуються для спілкування, а також просодійні характеристики, такі як інтонація і ритм мовлення. Крім того, значну увагу приділяють прагматичним аспектам діалогу, які включають аналіз цілей висловлювань, як явних, так і прихованих. Як основний засіб комунікації та передачі інформації, діалог відіграє ключову роль у мовленнєвій діяльності та залишається центральною темою для лінгвістичних досліджень.

Діалог має низку лінгвістичних особливостей, що відрізняють його від інших форм мовлення. Зокрема, він характеризується еліптичністю, тобто пропуском окремих частин висловлювання, які зрозумілі з контексту. У діалозі часто використовуються прості синтаксичні конструкції, мовні кліше та шаблони, а також модальні слова, вигуки й інші виразні засоби. Мова в діалозі зазвичай спрямована на конкретного співрозмовника, а для посилення комунікативного ефекту активно застосовуються екстралінгвістичні засоби, такі як міміка та жести.

Лінгвісти, які вивчають діалогічне мовлення, наголошують, що основною характеристикою діалогу є обмін репліками. Ці репліки перебувають у тісному взаємозв’язку, поєднуючись між собою структурно, інтонаційно та семантично, що забезпечує цілісність і динамічність спілкування.

Діалог у мовленні ґрунтується на репліці, яка є базовою структурною одиницею діалогічної комунікації. Репліка завжди пов’язана з попередніми та наступними висловлюваннями, без яких її значення може бути нечітким або незрозумілим. Вона може набувати різних форм: від одного слова чи короткого словосполучення до розгорнутого висловлювання, що містить кілька речень.

Ключовою структурною одиницею діалогу є так звана діалогічна єдність. Вона складається з кількох реплік, серед яких одна виконує роль стимулу (ініціативна репліка), а інша — реакції (реактивна репліка). Залежно від кількості реплік, діалогічні єдності поділяють на двокомпонентні, трикомпонентні та багатокомпонентні. Останні включають більше трьох реплік і мають спільний смисловий центр, який поєднує їх у структурному, семантичному та комунікативному аспектах.

У науковій літературі представлено багато теоретичних підходів до класифікації діалогів, які мають практичне значення, особливо у сфері освіти. Ці підходи є важливими для ефективного організування навчального процесу, зокрема для розробки системи використання діалогів у навчанні молодших школярів. Вони відіграють ключову роль у формуванні мовленнєвої компетентності учнів, сприяючи кращому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку комунікативних навичок.

Класифікація діалогів за видами діалогічних єдностей дозволяє зрозуміти різноманіття форм комунікації та їхню специфіку. Один із типів діалогів будується на принципі одностороннього розпитування, коли одна сторона ініціює розмову, ставлячи запитання та направляючи її хід. У цьому випадку комунікація спрямована на отримання інформації або уточнення певних деталей.

Інший тип діалогу зосереджується на досягненні домовленості між учасниками. У ньому акцент робиться на обміні думками, який завершується спільним рішенням чи згодою. Такий діалог часто передбачає обговорення варіантів і знаходження компромісу.

Особливе місце займає діалог, у якому співрозмовники обмінюються враженнями. Тут ключову роль відіграє вираження емоцій, особистих оцінок або думок щодо подій, ситуацій чи явищ. Головним завданням такої комунікації є створення емоційного зв’язку та розкриття суб’єктивного бачення кожного учасника.

Ще одним поширеним форматом є діалог-обговорення. Він передбачає висловлювання ідей, думок чи аргументів, які дозволяють співрозмовникам спільно розглянути певну тему або проблему. Така форма спілкування є особливо важливою для обміну знаннями та вироблення рішень у колективі.

Діалоги можуть бути різними за своїм характером, цілями та способами взаємодії між учасниками.

Один із видів — сократівський діалог, який спрямований на пошук істини через запитання. У такому діалозі важливо не просто висловлювати думки, а й задавати питання, щоб спільно з іншими учасниками розкрити глибші аспекти теми та досягти істинного розуміння.

Існує також дослідницький діалог, що зосереджений на спільному вивченні проблеми або теми. У такому діалозі учасники працюють разом, обмінюючись ідеями та інформацією, з метою досягнення нових знань чи висновків.

Мотиваційний діалог має на меті надихнути співрозмовників, підтримати їх у досягненні цілей чи вірі в свої сили. Такий діалог часто використовується для заохочення або надання емоційної підтримки.

Риторичний діалог орієнтований на переконання або вплив на співрозмовника. Тут важливо не стільки обговорення теми, скільки досягнення результату, де одна зі сторін намагається змінити думку іншої.

Конфліктний діалог виникає тоді, коли зустрічаються різні точки зору, і учасники намагаються відстояти свої позиції. У цьому типі діалогу може відбуватися активне протистояння, що призводить до напруженості, але водночас і до розвитку аргументації.

Критично-рефлексійний діалог спрямований на аналіз і самооцінку. У такому діалозі важливо не лише висловлювати власні думки, але й критично їх оцінювати, зокрема, на основі попереднього досвіду чи знань.

Смислотворчий діалог фокусується на створенні нових значень або інтерпретацій. У ньому співрозмовники прагнуть не просто обговорити тему, а й знайти нові способи її осмислення або перерозподілити значення вже відомих концептів.

Нарешті, духовний діалог зачіпає глибокі питання сенсу життя, моральних цінностей і життєвих орієнтирів. У такому діалозі учасники часто обговорюють основи людського існування, ставлячи запитання, на які немає однозначних відповідей, а сам процес спілкування набуває філософського характеру.

Для успішного діалогу важливо, щоб кожен учасник був повністю залучений у процес спілкування. Діалог можливий лише за умови, що учасники демонструють критичне мислення, здатність оцінювати свої думки та вчинки, формувати власне розуміння сенсу явищ і будувати індивідуальне бачення світу. Вони повинні реалізовувати свою творчість, керуючись особистими цінностями. Таким чином, діалог стає не тільки засобом обміну інформацією, але й важливим інструментом для розвитку особистості та глибшого осмислення реальності.

Значний вклад у дослідження питання формування діалогічного мовлення внесли такі вчені, як Л. Варзацька, М. Вашуленко, В. Мельничайко, Е. Палихата, К. Пономарьова, О. Прищепа, В. Собко, Я. Радевич-Винницький, О. Хорошковська та інші. Шкільна практика та дослідження вчених, таких як Є. В. Палихата, М. Пентилюк, Г. Шелехова, Л. Варзацька, Л. Кочубей та ін., свідчать про необхідність розвитку всіх форм і видів мовленнєвої діяльності, зокрема діалогічного мовлення, що знайшло своє відображення в програмах з української мови. Методику навчання діалогічного мовлення досліджували Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, Г.Чулкова, О. Шерстюк та ін.

Г. Лопатін (2014) підходить до класифікації діалогів через призму їх функціональної мети, виділяючи кілька типів, залежно від характеру взаємодії та завдань, які вони виконують.

Фактичні діалоги орієнтовані на підтримання комунікації заради самого процесу спілкування. У таких діалогах важливий не стільки зміст, скільки сам факт взаємодії між співрозмовниками. Це можуть бути звичайні розмови про погоду, незначні коментарі чи формальні фрази, що не несуть глибокого змісту, але виконують роль підтримки контакту та створення атмосфери взаєморозуміння.

Інформаційні діалоги спрямовані на обмін конкретною, значущою інформацією. У таких діалогах учасники прагнуть передати чи отримати факти, знання або дані. Вони часто мають чітку структуру, оскільки основною метою є передача змістовного повідомлення чи отримання конкретної відповіді на запитання.

Дискусійні діалоги відрізняються протиставленням різних позицій, думок або поглядів. Учасники не лише висловлюють свої думки, але й намагаються обґрунтувати їх, довести свою правоту або переконати іншого співрозмовника. Цей тип діалогу часто застосовується в обговореннях важливих питань, суперечках чи дебатах.

Сповідувальні діалоги характеризуються довірливістю та глибиною. Вони передбачають щире спілкування, у якому учасники обговорюють особисті переживання, цінності або смисли життя. Такі діалоги створюють атмосферу близькості і взаємного розуміння, сприяючи емоційному зближенню співрозмовників.

Е. Палихата (2006) пропонує типологію діалогів, що враховує конкретні функції, які вони виконують для особистості. Ця класифікація охоплює різноманітні види діалогів, кожен з яких орієнтований на певні завдання чи цілі в процесі взаємодії.

Мотиваційний діалог спрямований на стимулювання співрозмовника до активних дій або прийняття важливих рішень. Він допомагає людині усвідомити свої внутрішні ресурси, надихає на досягнення цілей і активізує сили для подолання труднощів. Цей тип діалогу може використовуватися в різних контекстах, від професійних ситуацій до особистих розмов, де важливо підтримати чи заохотити іншого.

Критичний діалог зосереджується на аналізі проблемних аспектів або слабких місць у аргументах і думках. У ньому важливо уточнити позиції учасників, відкрити нові перспективи для розуміння ситуації та виявити можливі помилки. Такий діалог зазвичай включає конструктивну критику, що дозволяє учасникам глибше осмислити свої ідеї та переконання.

Діалог-рефлексія сприяє самоаналізу учасників, дозволяючи їм осмислити свої дії, думки чи ситуації. У такому діалозі люди обговорюють свої переживання, шукаючи глибше розуміння своїх вчинків або певних подій. Це може бути важливим етапом у процесі самопізнання, коли кожен учасник рефлексує над своїм досвідом або точкою зору.

Конфліктний діалог виникає в результаті зіткнення різних поглядів, інтересів чи цінностей. Метою такого діалогу є з’ясування причин розбіжностей і пошук можливості для компромісу. У конфліктних діалогах учасники активно відстоюють свої позиції, що інколи призводить до емоційних сплесків, але водночас це дає шанс на вирішення спірних питань.

Автономний діалог характеризується незалежністю учасників у вираженні своїх думок і поглядів. Тут немає жодного зовнішнього впливу на висловлювання, кожен має змогу вільно висловлювати свої переконання, не залежачи від думки інших. Такий діалог підкреслює індивідуальність і самодостатність учасників.

Смислотворчий діалог орієнтований на створення нових значень або розумінь. У ньому учасники прагнуть не просто обмінятися інформацією, а й створити нові уявлення про світ або знайти глибші шари розуміння певних ідей. Цей тип діалогу є важливим для процесу осмислення складних концепцій або ідей.

Самопрезентуючий діалог дозволяє людині представити себе, свої думки, ідеї чи досягнення іншим. Це діалог, у якому особистість підкреслює свою унікальність, здібності та життєвий досвід. Він часто використовується в ситуаціях, коли важливо заявити про себе, наприклад, під час співбесіди чи презентації.

Духовний діалог зосереджений на глибоких, філософських питаннях сенсу життя, моралі, цінностей та внутрішнього світу особистості. Цей діалог сприяє емоційному збагаченню учасників, допомагаючи розвивати глибоке розуміння суті життя, а також створюючи простір для взаємного прийняття та духовного збагачення.

Дійсно, як зазначає Е. Палихата (2006), діалоги рідко існують у чистому вигляді, оскільки в реальному житті часто поєднуються різні типи діалогів. Проте на певному етапі спілкування завжди один з них стає домінуючим, що визначає основну мету та функцію діалогу в конкретній ситуації. Наприклад, під час розмови можуть переплітатися мотиваційний та самопрезентуючий діалоги, де одна сторона намагається заохотити співрозмовника до дії, а інша — продемонструвати свої думки чи досягнення. Водночас у ситуації конфлікту може домінувати критичний діалог, спрямований на виявлення слабких місць аргументів чи позицій учасників, що з часом може перерости у діалог-рефлексію, коли співрозмовники починають осмислювати проблему та шукати шляхи її вирішення. Таким чином, хоча різні типи діалогів можуть переплітатися і взаємодіяти між собою, на певному етапі один з них завжди набуває провідної ролі, визначаючи напрямок і мету спілкування.

Для того, щоб діалог розгортався, важливою є ініціативна (перша) репліка, яка задає початковий мовний імпульс і визначає основну тему бесіди. Це перше висловлювання відкриває комунікаційний процес і направляє подальше обговорення у певному напрямку. Зазвичай, реакція співрозмовника повинна відповідати темі, зазначеній у першій репліці, проте передбачити точний зміст відповіді складно, оскільки в діалозі можуть виникати непередбачувані зміни теми чи напрямку бесіди. Тема діалогу може бути різноманітною: вона може стосуватися обговорення особистості співрозмовника (його вчинків, зовнішності, біографії, мовлення), події, об'єкта чи іншого явища. Вибір та розвиток теми залежать від кількох факторів, серед яких важливими є стосунки між учасниками, рівень їх комунікативної спільності, ситуація, в якій відбувається діалог, а також зовнішні обставини, які можуть бути актуальними на момент розмови.

Як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, діалогічне мовлення завжди має певну мотивацію, яка визначається метою, поставленою учасниками. Кожен з них керується конкретним наміром, що визначає спрямованість комунікації. Зазвичай спілкування відбувається в умовах безпосереднього контакту між учасниками, які добре знайомі з ситуацією, в якій проходить їхнє взаємодія. Це створює умови для ефективного діалогу, оскільки обидва співрозмовники мають спільне розуміння контексту, що дозволяє їм адекватно реагувати на висловлювання один одного.

Діалогічна мова виникає в процесі спілкування між двома або більше учасниками. Мовленнєва поведінка кожного співрозмовника безпосередньо залежить від мовлення іншого, оскільки кожен партнер реагує на висловлювання іншого, що визначає напрямок подальшої комунікації. У діалозі основною метою кожного учасника є не лише вираження власних думок, але й досягнення спільного розуміння або вирішення обговорюваного питання..

Особливістю діалогічної мови є те, що вона зазвичай розвивається в умовах безпосереднього контакту між учасниками. Це дає можливість кожному з них бути обізнаним про ситуацію, в якій відбувається спілкування, і коригувати свої репліки відповідно до контексту. Спільне розуміння обстановки значно полегшує взаєморозуміння та робить комунікацію більш ефективною.

Н. Ростикус (2018) класифікує діалогічну мову на три основні типи, кожен з яких має свої особливості та функції. Власний діалог передбачає зустрічно-спрямовану взаємодію, де обидва учасники активно беруть участь у процесі спілкування. У цьому випадку вони рівноцінно обмінюються інформацією, висловлюючи свої думки та вибираючи найбільш підходящу форму для цього. Діалог розвивається без попередньої підготовки, і важливим аспектом є взаємне регулювання змісту розмови, що створює збалансовану комунікацію.

Ефективний діалог, в свою чергу, є діалогом відцентрового типу, де один із учасників, зазвичай той, хто ставить запитання, контролює хід бесіди. У цьому випадку співрозмовник, який відповідає, не має значної ініціативи щодо розвитку теми. Такий діалог схожий на усне анкетне опитування, де один учасник виконує роль анкетуючого, а інший — анкетованого. Тому рівноправність між співрозмовниками не зберігається, адже один з них ініціює й регулює зміст розмови.

Афективний діалог також є відцентровим, але у цьому випадку роль ведучого належить тому, хто прагне отримати потрібну інформацію. Співрозмовник, який відповідає, надає інформацію відповідно до того, як ведучий визначає хід бесіди. Подібно до ефективного діалогу, він нагадує процес усного опитування, але в цьому випадку ініціатор розмови контролює не лише зміст, але й форму взаємодії, спрямовуючи її відповідно до своїх потреб.

Діалоги можуть бути класифіковані за кількістю учасників на парні та групові, і кожен з цих типів має свої особливості у структурі та веденні комунікації. Парні діалоги відбуваються між двома співрозмовниками, де кожен має активну роль у створенні змісту бесіди. Обидва учасники рівноцінно взаємодіють, вносячи свої думки та коригуючи хід розмови в залежності від ситуації. Така форма діалогу зазвичай є найпростішою і найбільш інтуїтивно зрозумілою.

На відміну від цього, групові діалоги передбачають участь кількох осіб, що значно ускладнює структуру комунікації. У таких діалогах важливо не тільки висловлювати свої думки, але й вміти взаємодіяти з кількома людьми одночасно, підтримувати зв’язок між учасниками та коригувати свої репліки відповідно до загального контексту. Групові діалоги можуть включати різні форми комунікації, такі як обговорення певної теми, дискусії, прес-конференції чи інші типи взаємодії, де важливими є навички активного слухання, уточнення інформації, перефразування та взяття ініціативи в розмові.

Здатність ефективно вести груповий діалог є важливою складовою комунікативної компетентності. Успішна взаємодія в групі вимагає розвитку спеціальних навичок, зокрема вміння підтримувати хід розмови, відповідати на репліки інших учасників, а також впливати на зміст і напрямок дискусії. Це дозволяє зберігати ефективність комунікації та сприяти досягненню спільних цілей у рамках обговорення.

Розвиток діалогічної мови є ключовим елементом соціалізації та навчання дітей, особливо під час переходу від дошкільної до початкової освіти. Цей процес є важливим для становлення комунікативних навичок, які в свою чергу значно впливають на успішність навчальної діяльності та соціально-особистісний розвиток дитини. Вміння вести діалог допомагає дітям краще адаптуватися до нових умов і взаємодіяти з однолітками та дорослими. Спілкування вимагає активної участі кожного учасника, і кожен з них виконує роль активного партнера в процесі взаємодії. Це забезпечує взаємну активність, де кожен співрозмовник відповідає не лише за власне висловлювання, але й за розвиток теми, підтримку та коригування комунікації, що дозволяє досягати спільного розуміння і вирішення поставлених завдань.

Однак для повного розуміння діалогічного мовлення важливо звернутися до концепції діалогічної взаємодії, яка являє собою більш широкий контекст, в якому реалізується цей процес. Загальноприйнятий термін «діалогічна взаємодія» використовується для психологічного аналізу, переважно в рамках педагогічних досліджень. У цьому контексті поняття має обмежене значення та часто ототожнюється зі спілкуванням і діалогом.

Діалогічна взаємодія забезпечує рівноправність учасників комунікації, що проявляється через обмін інформацією, який здійснюється не лише за допомогою мовленнєвих дій, але й через мисленнєві процеси та лінгводидактичну діяльність. Успішна взаємодія враховує цілий ряд факторів, таких як мотиви співрозмовників, їх мовленнєву інтенцію, пам’ять, комунікаційні програми, а також важливість дотримання мовних норм і норм комунікаційної культури. До того ж, важливу роль у діалозі відіграють елементи мовленнєвого етикету, паралінгвістичні засоби (таких як інтонація, темп мовлення) та засоби логіко-емоційної виразності, що підсилюють комунікативний ефект.

Основними елементами діалогічної взаємодії є стосунки між учасниками, які формується за допомогою таких психологічних механізмів, як емпатія, симпатія, антипатія, індиферентність і амбівалентність. Ці механізми впливають на тон і напрямок бесіди, допомагаючи створити атмосферу взаєморозуміння або, навпаки, напруги. Вони сприяють ефективному функціонуванню діалогу, забезпечуючи гнучкість і адаптивність комунікаційного процесу.

Діалогічна взаємодія може проявлятися в різних формах діяльності, таких як діалог-імітація, діалог-обговорення та діалог-пізнання. На ефективність діалогічної взаємодії впливають як вербальні, так і невербальні комунікативні засоби: інтонація, темп мовлення, міміка тощо. Отже, діалогічне мовлення є формою спілкування, яка забезпечує активний обмін репліками між учасниками, сприяючи взаєморозумінню та емоційному збагаченню. Водночас, діалогічна взаємодія створює ширший контекст для комунікації, де важливими є рівноправність позицій та врахування комунікативних намірів, мотивів і емоційних чинників.

Таким чином, діалогічне мовлення є засобом, що реалізує діалогічну взаємодію, сприяючи ефективному спілкуванню й соціальній взаємодії. Розвиток діалогічних навичок є важливим не тільки для покращення міжособистісних стосунків, а й для адаптації в різних соціальних контекстах, включаючи навчальні заклади, що робить діалогічне мовлення важливим аспектом інклюзивної освіти, особливо для дітей з аутизмом. Створення умов для розвитку таких навичок є важливим кроком до забезпечення рівних можливостей для всіх учнів у навчальному процесі.

* 1. **Сучасний стан досліджень проблеми формування діалогічної взаємодії дітей із розладами аутистичного спектру**

Серед осіб з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема комунікативної функції, особливу увагу привертають діти з розладами аутистичного спектру (РАС). Діти з аутизмом — це складна та різноманітна категорія, кількість якої має стійку тенденцію до зростання в останні роки.

Поняття «аутизм» або «РАС» оточене багатьма міфами та непорозуміннями, що викликає різноманітні асоціації та стереотипи. Українські психіатри старшого покоління все ще вважають, що такого діагнозу не існує, а сам аутизм сприймається як форма розумової відсталості або ранньої шизофренії. У побутовій психології ці діти часто асоціюються з так званими «дітьми індиго» або з явищем усамітнення і соціальної ізоляції, яке можна спостерігати у багатьох людей сучасного світу (Бочелюк, 2023).

Аутизм розглядається як природжений психічний розлад, що виникає через порушення розвитку головного мозку і характеризується вираженим дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями. Це поняття широко обговорюється українськими вченими, які визначають аутизм як специфічний стан, що впливає на розвиток комунікативних та соціальних навичок дітей. Один із відомих дослідників розладів аутистичного спектру, Лео Каннер, визначає термін «аутизм» як «всередині себе». Він підкреслює основну рису цього стану, яка виявляється з самого початку життя — «нездатність дітей співвідносити себе з людьми та ситуаціями звичайним способом». За його словами, для таких дітей характерна «крайня аутистична самотність», що змушує їх замикатися в собі, ігнорувати зовнішній світ і відкидати все, що від нього йде (Бочелюк, 2023).

Багато українських науковців здійснюють дослідження, присвячені проблемам аутизму. Зокрема, досліджувалася сутність аутизму, проблеми психологічної допомоги дітям з аутизмом, а також були розроблені програми розвитку дітей з аутизмом. Вивчалась концепція розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом, а також надання психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами спектра аутизму. Крім того, досліджувалися методи психологічної корекції аутичних порушень та формування готовності дітей з аутизмом до навчання в школі.

Провівши аналіз ряду сучасних наукових джерел та класичної наукової літератури, в яких детально описано аутизм як спектральне порушення, можна зробити висновок, що РАС є одним із найпоширеніших розладів психологічного розвитку у дітей. Цей розлад характеризується порушеннями у сферах соціального розвитку, розвитку мови, здатності до комунікації, а також стереотипною та обмеженою поведінкою. Згідно з медичними довідниками, аутизм класифікується як розлад загального розвитку, який проявляється у трьох основних групах порушень: якісними розладами соціальної взаємодії, якісними розладами комунікації та стереотипними, повторюваними й обмеженими діями та інтересами.

Питання мовленнєвого розвитку та значення спілкування досліджували А. М. Богуш, Н.В. Савінова, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет. Проблема формування комунікативної функції у дітей з аутистичними порушеннями вивчалася Н. Базима, С. Конопляста, В. Косинкіна, І. Логвінова, В. Тарасун, М.Шеремет, Д. І. Шульженко та ін..

Сьогодні багато фахівців усвідомлюють, що розлади аутичного спектра є значно масштабнішими й складнішими, ніж вважалося раніше. Це не лише психічна аномалія, а багатофункціональне порушення, яке зумовлене проблемами різного походження: імунологічними, неврологічними, біохімічними, ендокринними та іншими.

Діти з аутизмом передусім страждають від своєї нездатності налагоджувати соціальну взаємодію та підтримувати контакт з іншими без відчуття вираженого психологічного дискомфорту. Їм притаманні труднощі у сприйнятті інформації та розумінні ситуацій спілкування, що часто пов’язано з відсутністю внутрішньої потреби у взаємодії, підсиленим прагненням уникати контактів і небажанням вступати у спілкування.

Однак нерідко основою несформованої комунікативної функції у дітей із РАС стає хворобливий невротичний досвід, хронічна нестача спілкування у ранньому дитинстві та відсутність сприятливих умов для використання мовлення.

Окрім порушень комунікативної функції, у дітей із РАС (розладами аутистичного спектра) можуть спостерігатися й суто мовленнєві розлади, що значно впливають на розвиток мови та мовлення. Одним із таких порушень є затримка мовленнєвого розвитку, яка проявляється в різних формах, зокрема у вигляді недорікуватості, фізіологічної ехолалії (повторення слів або фраз), а також обмеженого словникового запасу. Такі труднощі часто ускладнюють процес спілкування та обмежують здатність дитини виражати свої думки.

Іншою групою мовленнєвих порушень є проблеми, пов'язані із затриманим формуванням "Я-концепції". Це може призводити до неправильного використання займенників, зокрема заміни особових займенників (наприклад, використання "я" замість "ти" або "ти" замість "я"). Це порушення вказує на труднощі у сприйнятті власної особистості та взаємодії з іншими людьми.

Крім того, розлади, пов’язані з патологією асоціативного процесу, проявляються через порушення змістовної сторони мовлення. Це включає незавершені або непослідовні асоціації, де дитина може не зберігати логічний зв'язок між словами чи поняттями, що призводить до складності розуміння її висловлювань. У деяких випадках спостерігаються контамінації — змішування різних слів або фраз, що робить мовлення нечітким і важким для сприйняття. Ці порушення потребують спеціального підходу до корекції та розвитку мовленнєвих навичок у дітей із РАС.

Порушення комунікативної функції мовлення у дітей з аутизмом виявляється у таких формах: нездатність повноцінно сприймати вербальну інформацію (слабка або повна відсутність реакції на мовлення дорослого, підвищена чутливість до немовленнєвих звуків; викривлене розуміння простих побутових інструкцій тощо), неможливість адекватно формувати мовленнєве висловлювання, а також взаємодіяти з оточенням відповідно до ситуації (Пономарьова 2020).

Порушення мовлення у дітей з РАС мають різний характер і залежать від перебігу та тяжкості хвороби. Окрім затримки мовленнєвого розвитку, часто спостерігається також несформованість комунікативної поведінки, що вказує на тісний взаємозв'язок між мовою та комунікацією. Тому можна погодитися з думкою науковців, що у дітей з аутизмом в першу чергу порушується розвиток комунікативної функції мовлення та комунікативної поведінки в цілому .

Незалежно від терміну появи та рівня розвитку мовлення у дітей з РАС, мовлення не використовується ними як ефективний засіб комунікації. Вони часто не відповідають на запитання оточуючих та рідко самі ініціюють запитання. У таких дітей зазвичай розвивається так зване «автономне мовлення» або «мовлення для себе». Вони, як правило, не ініціюють спілкування і часто обирають односпрямований спосіб взаємодії, уникаючи взаємних обмінів або активних відповідей на репліки співрозмовників.

Згідно з дослідженнями Шеремет та Базими (2017), мовленнєва активність дітей із РАС може бути класифікована на чотири групи в залежності від тяжкості розладу. Кожна з цих груп має свої специфічні характеристики мовленнєвого розвитку, які відображають рівень соціальної взаємодії та здатність до комунікації.

Перша група включає дітей, які мають глибоке заглиблення в себе і дистанціювання від реальності. У цих дітей майже відсутній емоційний контакт з іншими людьми, що обмежує їх мовленнєву активність. Вони можуть повторювати окремі звуки чи склади, а інколи — вимовляти окремі слова або прості фрази, але ці висловлювання не мають комунікативного характеру. Їх мовленнєва активність мінімальна, а розуміння мовлення інших осіб часто є частковим.

Друга група характеризується підвищеною соціальною активністю, однак мовленнєва активність у таких дітей залишається обмеженою. Вони часто повторюють фонетичні конструкції (ехолалія) та використовують стереотипні висловлювання, що виражають емоційну оцінку ситуації. У таких дітей можуть бути афективні реакції, і в їх мовленні можуть переважати інфінітиви чи навіть крики, зокрема під час прохання.

Третя група охоплює дітей, які заглиблені у світ власних інтересів. У цих дітей спостерігається значно більший словниковий запас, а також здатність створювати монологічні висловлювання, які часто стосуються їхніх інтересів. Однак їх мовлення може бути нечітким, з заміною звуків та порушеннями інтонаційної складової, що утруднює сприйняття змісту їхніх висловлювань.

Четверта група складається з дітей з легким ступенем аутизму, які здатні до комунікації, але зазвичай лише в межах близького соціального оточення. У їхньому мовленні можуть спостерігатися граматичні порушення, такі як некоректне використання займенників. Також варто зазначити, що рівень мовленнєвої активності таких дітей може коливатися, що свідчить про певні труднощі в підтримці стабільної комунікації.

Типологія Д. Шульженко (2010) розглядає два основні типи розладів мовлення у дітей з аутизмом, з урахуванням психолінгвістичних особливостей, які визначають наявність чи відсутність мовлення. Кожна з цих категорій має свої характерні особливості мовленнєвого розвитку та комунікативних здібностей.

Перша категорія включає дітей, у яких мовлення відсутнє. У таких дітей можуть бути інтелектуальні порушення і труднощі з саморегуляцією, але, незважаючи на відсутність вербальної мови, зберігається комунікативна потреба. Мовленнєва активність цих дітей обмежена, і вони можуть виражати себе через звукові прояви, такі як крики або вокалізації, а також використовувати невербальні засоби комунікації — жести, вирази обличчя або постуральні реакції. Хоча ці діти не володіють активним мовленням, вони все ж прагнуть до взаємодії з оточенням і можуть виражати свої потреби та емоції за допомогою невербальних засобів.

Друга категорія охоплює дітей, які володіють мовленням. Ці діти, навіть якщо мають інтелектуальні порушення, здатні до вербальної комунікації. Однак їх мовлення часто є автономним, тобто вони використовують мову для самовираження, розповідаючи про емоції, спогади або інформацію, почуту від інших — від дорослих, із книг або інших джерел. Мовлення таких дітей може бути переважно монологічним, хоча вони інколи беруть участь у діалозі, але це часто не веде до конструктивної комунікації. Вони можуть мати труднощі з відповідями на запитання, що часто залежать від індивідуальних особливостей психіки, що може призводити до непорозумінь. Їх мовленнєві висловлювання можуть бути тихими, а зв'язні висловлювання виникають здебільшого у певних соціально значущих контекстах, таких як навчальні або терапевтичні ситуації. У деяких дітей також може спостерігатися вибірковий мутизм, коли мовлення використовується лише в обмежених або знайомих ситуаціях або з певним колом осіб.

О. Літвінова (2013) пропонує кілька варіантів мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом, що враховують різні ступені порушень і можливості розвитку мовлення. Ці варіанти розкривають різноманітність шляхів, які може пройти мовленнєвий розвиток у дітей з аутизмом, залежно від характеру та тяжкості порушень.

Першим варіантом є первинний мутизм, що характеризується повною відсутністю мовлення з самого народження, що часто пов'язано з серйозними розумовими вадами. У таких дітей мовленнєвий розвиток обмежується лише на етапі гуління, при цьому приголосні звуки взагалі не використовуються. Пасивний словниковий запас таких дітей є обмеженим, і вони здатні розуміти лише прості побутові ситуації, що не потребують складної мовленнєвої взаємодії.

Другим варіантом є формальна відповідність мовлення нормі до 2–2,5 років з наступною патологізацією. На ранньому етапі розвитку мовлення дитини може відповідати віковим нормам, однак після 2,5 років спостерігається патологізація, що призводить до втрати здатності до експресивного мовлення. Цілісні висловлювання майже зникають, і дитина починає використовувати стереотипні вокалізації.

Третій варіант — регрес мовлення після 2–2,5 років з наступними деформаціями. Спочатку мовлення відповідає нормі, але до 6 років спостерігається регрес, і мовлення набуває аутистичних рис. Домінують окремі слова та словесні штампи, часто з використанням ехолалій. Після 7 років може спостерігатися відновлення мовлення, однак із порушеннями граматики та звукової реалізації.

Четвертий варіант — це поєднання затримки та викривлення мовленнєвого розвитку. У цьому випадку мовлення дитини затримується та деформується. Основними ознаками є домінування ехолалій та фраз-штампів. Використовуються переважно іменники, дієслова часто вживаються в інфінітивній формі, прийменники використовуються мінімально, а граматичні конструкції деформуються. Крім того, вимова звуків порушена.

Останнім варіантом є викривлення мовленнєвого розвитку. У ранньому віці мовленнєвий розвиток може відповідати формальним нормам, але вже в 4–5 років спостерігається деформація мовленнєвих функцій. Мовлення у таких дітей часто має монологічний характер, і здатність до діалогу обмежена або відсутня. Висловлювання зазвичай стосуються об'єктів, що викликають підвищений інтерес у дитини. Граматична структура мовлення може зберігатися, однак порушуються просодичні характеристики вимови, наприклад, нерівномірність тону голосу при вимові фраз.

На практиці комунікативні проблеми дітей з аутизмом вимагають особливих підходів до їхнього навчання та адаптації. Враховуючи різноманітність рівнів розвитку та індивідуальних потреб дітей з аутизмом, важливо застосовувати різноманітні методи для розвитку комунікативних навичок, такі як використання альтернативних та допоміжних методів комунікації, інтерактивних технологій, а також методів раннього втручання, що дозволяє значно покращити взаємодію дітей із соціальним середовищем.

Загалом, для успішного формування діалогічної взаємодії у дітей з аутизмом необхідно враховувати їх індивідуальні особливості та застосовувати комплексний підхід, який включає кілька важливих аспектів.

Першим з них є вплив технологій на розвиток комунікації. Спеціалізовані програми та мобільні додатки можуть стати потужними інструментами для розвитку комунікаційних навичок у дітей з аутизмом, стимулюючи соціальну взаємодію в безпечному та контрольованому середовищі. Використання таких технологій сприяє зниженню тривожності та допомагає дітям краще інтегруватися в соціальне середовище.

Також важливою є роль підтримки батьків та соціальних партнерів. Підтримка родини та вихователів має вирішальне значення для формування комунікативних навичок у дітей. Навчання батьків та осіб, які оточують дитину, основним принципам роботи з дітьми з аутизмом є критично важливим для забезпечення ефективного розвитку комунікації. Батьки, які розуміють особливості аутизму, можуть стати важливими партнерами в навчальному процесі.

Не менш важливим є розвиток психологічної готовності дітей до соціальних ситуацій. Психологічна адаптація та використання технік зменшення стресу в соціальних ситуаціях можуть допомогти дітям з РАС краще впоратися з соціальними взаємодіями, знизити тривожність і сприяти позитивному розвитку їхніх комунікативних навичок.

У свою чергу, індивідуалізація підходів до кожної дитини є ключовим фактором. Комунікативні стратегії повинні бути адаптовані до конкретного рівня розвитку та індивідуальних потреб дитини. Це дозволяє створити більш ефективне навчальне середовище, яке відповідає потребам кожного учня.

Рання діагностика та втручання є також важливими аспектами в процесі формування комунікаційних навичок у дітей з аутизмом. Виявлення порушень на ранніх етапах розвитку дозволяє розпочати своєчасне втручання, що значно покращує можливості соціалізації та комунікації дитини в майбутньому.

Не менш важливим є залучення мультидисциплінарних команд до процесу навчання дітей з РАС. Для комплексного підходу необхідно залучати фахівців різних напрямків, таких як логопеди, психологи, дефектологи, які можуть працювати разом для створення індивідуальних планів розвитку дитини.

Нарешті, програми для розвитку емоційної інтелігентності допомагають дітям з аутизмом краще розпізнавати емоції і адекватно реагувати в соціальних ситуаціях. Розвиток емоційної інтелігентності є важливим етапом у формуванні соціальних навичок, тому програми, які зосереджуються на емоційному розвитку, мають значний вплив на загальний прогрес у комунікації.

Враховуючи всі ці аспекти, можна створити ефективну модель для розвитку діалогічної взаємодії у дітей з аутизмом, яка буде сприяти їхній інтеграції в суспільство та розвитку важливих соціальних навичок.

* 1. **Сучасна освітня програма НУШ у контексті навчання діалогічного мовлення та інтеграція дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру в освітній процес**

Одна з основних тенденцій сучасної освіти полягає в її комунікативній орієнтації, що передбачає організацію навчального процесу з акцентом на розвиток у учнів навичок, які сприяють ефективному навчання та мовному спілкуванню. Це можна пояснити тим, що в інформаційному суспільстві здатність до комунікації є важливим інструментом активної діяльності людини та основним показником її культурного рівня, мислення та інтелекту. Уміння правильно налагоджувати спілкування з іншими людьми є вирішальним фактором для повноцінного розвитку дитини, а також важливим засобом її самореалізації та успішного особистісного зростання. Для учнів початкових класів грамотне володіння мовою є головною умовою для досягнення успіхів у навчанні.

Молодший шкільний вік — це важливий і відповідальний етап у житті людини. Саме в цей період у дитини закладаються знання, вміння та навички, які вона використовуватиме протягом усього життя, і які стануть основою для подальшого навчання. Переступивши поріг школи, дитина стає більш відповідальною, сумлінною та організованою, набуваючи статусу школяра.

Перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного етапу є складним навіть для підготовленої дитини. Цей період пов'язаний зі зміною провідної діяльності: якщо в дошкільному віці основною діяльністю була сюжетно-рольова гра, то у молодшому школярі провідною стає навчальна діяльність. Гра, хоча й залишається важливою, вже не виконує таку ключову роль у розвитку особистості. З початком шкільного життя у дитини розпочинається новий етап соціалізації, і з цього моменту вона отримує звання учня.

Зі вступом до школи у дитини виникає потреба в розвитку мови. Тепер їй потрібно вирішувати навчальні завдання, що сприяють розмірковуванню, обґрунтуванню своїх рішень, а також поясненню та коментуванню виконуваних операцій чи наданих правил. Всі ці висловлювання потребують використання інформативної, чіткої та точної, неемоційної мови. Раніше ці вимоги не ставилися до дитини, тому зараз ці процеси можуть бути складними для її сприйняття, і їх розвиток вимагає значних зусиль. Дитина починає знайомитися з діалогічною формою спілкування з наукової точки зору, засвоюючи норми та правила ведення діалогу, його структуру. З кожним класом ці вміння вдосконалюються. З погляду завдань мовного розвитку молодших школярів, оволодіння зв'язною діалогічною мовою є одним із основних.

Рішення цього завдання залежить від кількох факторів:  мовного середовища, в якому дитина перебуває поза школою; її соціального оточення та рівня освіченості родини; індивідуальних особливостей дитини, її пізнавальної активності та інших чинників, які мають бути враховані під час розвитку діалогічних умінь.

Діалогічна мова є основою мовленнєвого процесу, адже саме через неї людина, і особливо дитина, взаємодіє з навколишнім світом. Це дозволяє їй здобувати нові знання та досвід, а також соціалізуватися, ставати частиною суспільства, освоюючи цінності та традиції свого народу.

З переходом дитини до школи її мовлення зазнає значних змін. Дитина дорослішає, і разом з цим удосконалюються її увага, пам'ять, мислення та уява. У дитячому садку діти зазвичай просто діляться історіями про те, що сталося з ними або їхнім оточенням, не особливо турбуючись про форму подачі інформації. Але в школі, усвідомлюючи важливість навчальної комунікації, вони починають використовувати мову для вирішення навчальних завдань. З’являється потреба у міркуваннях, аргументації, поясненні та коментуванні виконуваних операцій, а також повідомленні правил. Ці нові мовленнєві завдання вимагають від учнів використання більш інформативної, чіткої та точної мови, що позбавлена емоційного забарвлення.

Участь у діалозі вимагає розвитку низки важливих навичок, які дозволяють ефективно взаємодіяти з співрозмовниками. Перша з цих навичок — уміння слухати і правильно розуміти думку, яку висловлює співрозмовник. Це передбачає здатність уважно слухати не лише слова, але й інтонацію, а також контекст, в якому вони звучать, щоб точно зрозуміти зміст висловленої думки.

Наступний аспект — формулювання власної думки у відповідь. Для цього важливо не тільки мати чітке уявлення про свою думку, але й уміти передати її зрозумілою, логічною та граматично правильною мовою. Це включає вибір відповідних слів, фраз і побудову правильних мовних конструкцій.

У процесі діалогу може виникати потреба змінювати тему розмови залежно від того, як розвивається взаємодія між учасниками. Важливо вміти плавно перейти до іншої теми, враховуючи інтереси та думки співрозмовника, щоб бесіда не втратила свою логічну послідовність.

Крім того, вміння підтримувати певний емоційний тон є суттєвим для підтримки гармонії у спілкуванні. Емоційна стійкість дозволяє уникати конфліктів, регулювати емоційні реакції і створювати комфортну атмосферу для обміну думками.

Участь у діалозі також вимагає уваги до правильності мовної форми. Це означає необхідність дотримуватися норм мови, граматики, лексики та синтаксису, щоб висловлені думки були зрозумілі та сприймалися коректно.

І, нарешті, важливо слухати своє мовлення і вчасно вносити корективи, якщо це необхідно. Це включає усвідомлення власних помилок або неясних висловлювань і здатність виправляти їх у ході діалогу, щоб забезпечити більш точну комунікацію.

Таким чином, хоча діалог здається найпростішою формою спілкування, він вимагає значних вольових та розумових зусиль. Це особливо складно для молодших школярів, які повинні не лише слідкувати за суттю розмови, а й знаходити контакт з співрозмовником, правильно його розуміти та відповідати.

У молодшому шкільному віці процес засвоєння мови значною мірою відбувається через спілкування, де основною формою є діалог. З початком навчання в школі розвиток мови дитини обумовлений двома важливими особливостями:

По-перше, мова та система її засобів стають предметом спеціального навчання. Це означає, що навчання мови виходить на новий рівень, де діти не просто використовують мову для спілкування, а починають активно вивчати її структуру, правила, лексичний і граматичний склад. Вони засвоюють основи граматики, орфографії, синтаксису та іншого, що допомагає їм виражати свої думки точно і логічно.

По-друге, починається освоєння письмової мови та вдосконалення монологу як основної її форми. Письмова мова стає важливою складовою навчального процесу. Діти починають писати, формулюючи свої думки на папері, що є важливим етапом розвитку мовлення. Крім того, вони вдосконалюють свої навички монологічного мовлення, вчаться складати зв’язні, логічно побудовані тексти, що допомагає розвивати здатність до самовираження та аргументації.

На цьому етапі вимоги до форм мови дійсно значно зростають. Брати участь у діалозі вимагає не тільки здатності швидко сформулювати свої думки, а й вміння уважно слухати співрозмовника та обробляти інформацію, що надходить від нього, одночасно з формулюванням власної відповіді. Це означає, що дитина повинна не тільки висловлювати свою думку, але й мати здатність до оперативного аналізу і розуміння чужих реплік, що значно ускладнює процес комунікації. Таким чином, діалог потребує більшої когнітивної та емоційної підготовленості, ніж монолог, оскільки в ньому важливо не тільки висловлювати свої думки, а й активно взаємодіяти з іншими учасниками спілкування, враховуючи їхні висловлювання та реакції.

Мова є надзвичайно багатогранним і багатофункціональним інструментом. Вона може проявлятися в різних ситуаціях, таких як спілкування по телефону, пояснення матеріалу вчителем, суперечки серед однокласників або виступ на науковій конференції. Кожен із цих випадків потребує особливих мовних форм і вмінь, тому важливо розуміти, як працює мова в контексті різних видів діяльності.

Мова поділяється на зовнішню та внутрішню. Зовнішня мова, в свою чергу, класифікується на усну, що виражається через звук, та письмову, що фіксується графічно. Усна зовнішня мова може бути діалогічною або монологічною. Внутрішнє мовлення не має зовнішніх проявів, воно є беззвучним і не записаним, відбувається в розумі людини, і зазвичай його ще називають "розмовою з самим собою". Це мовлення є основою для зовнішнього, оскільки, перед тим як висловити думку в голос, людина часто проговорює її в своїй свідомості або обмірковує, що робить комунікацію легшою і більш осмисленою.

Школа допомагає розвивати внутрішнє мовлення дитини, навчаючи її організовувати свої думки і готувати міркування в розумі перед тим, як виразити їх словами. Завдяки цьому, дитина вчиться структурувати свої пропозиції, що є важливим етапом у розвитку діалогічної мови. Зокрема, внутрішнє мовлення допомагає учневі правильно і грамотно будувати висловлювання, що потім переноситься на зовнішнє мовлення, зокрема, в процесі діалогу.

Якщо внутрішнє мовлення — це те, що ми проговорюємо в собі, у своїй свідомості, то зовнішнє мовлення призначене для спілкування з іншими людьми. Воно має бути зрозумілим для слухачів, чи це співрозмовники в діалозі, чи аудиторія пасивних слухачів. Тому вимоги до зовнішньої мови дуже високі, адже вона повинна забезпечити ефективне передавання думок, інформації та емоцій.

Зовнішня мова, у свою чергу, ділиться на два основні види: монологічну та діалогічну.

Діалог, на відміну від монологу, передбачає активну взаємодію двох або більше учасників, де кожен вислів є відповіддю або реакцією на попередній. Це створює динамічний процес комунікації, в якому зміст кожної репліки залежить від ситуації і контексту. У діалозі часто використовуються неповні речення, оскільки учасники спілкуються через короткі, стиснуті відповіді, що дозволяє зберігати природність і спонтанність. Така мовна форма також багата на запитання, оклики, частки, вигуки та розмовну лексику, що робить її більш живою та емоційною.

Діалог має нескладний синтаксис, що допомагає утримувати швидкий темп спілкування. Він може включати різні форми висловлювань: заперечення, пояснення, запитання та відповіді. Окрім цього, для точнішого вираження думок, у діалозі часто використовуються допоміжні засоби мови — міміка, жести, інтонація, які допомагають донести те, що важко виразити словами.

Якщо у спілкуванні беруть участь кілька людей, це називається полілогом. У такому випадку діалог стає ще більш складним, оскільки необхідно враховувати думки й реакції більше ніж двох осіб.

Цілий діалог чи окремі його частини можуть бути сприйняті як єдиний мовний акт, або текст. Окремі репліки, взяті поза контекстом, можуть бути важкими для розуміння, оскільки значення зазвичай розкривається лише в контексті діалогу, у взаємодії реплік. Структура діалогу побудована на обміні репліками, що робить цей процес живим і інтерактивним.

У процесі діалогу діти не тільки вчаться правильно говорити, але й формують важливі комунікативні навички. Діалог є основним елементом навчального процесу, оскільки він допомагає учням не лише висловлювати свої думки, а й формулювати їх грамотно, відстоювати свою точку зору. Для школяра діалог — це спосіб спілкування не тільки з однокласниками та друзями, а й з учителем, що також є важливою частиною навчального процесу.

Дитина повинна усвідомити, що залежно від того, хто є співрозмовником, необхідно коригувати свої висловлювання, думки та стиль мовлення. Уміння адаптувати свою мову для різних ситуацій спілкування є важливим соціальним навиком, який забезпечує ефективну взаємодію з оточенням. Водночас, школяр має розвивати набір соціальних та мовних навичок, що дозволяють йому вести діалог з різними людьми в різних контекстах.

Правильна організація розвитку діалогічного мовлення допомагає учням досягти рівня, на якому вони можуть освоїти різні форми спілкування, які відповідають різним ситуаціям і комунікативним цілям. У процесі навчання діти можуть навчитися спілкуватися через діалог-згоду, коли співрозмовники доповнюють один одного і погоджуються з думками іншої сторони. Це сприяє гармонійному обміну ідеями та думками, де кожен висловлює свою точку зору, при цьому зберігається атмосферу взаєморозуміння та підтримки. Важливим аспектом у такому діалозі є готовність учасників вислухати і врахувати думки інших.

Іншим важливим аспектом є діалог-суперечка, в якому учасники не згодні один з одним і мають різні погляди на обговорювану тему. У цьому випадку надзвичайно важливо вміти зберігати спокій та конструктивний характер обговорення. Під час суперечки кожен учасник має можливість відстояти свою точку зору, проте важливо уникати емоційних спалахів або агресії, що може призвести до руйнування діалогу.

Інформаційний діалог є ще одним важливим видом спілкування, де один співрозмовник володіє більшою кількістю знань з певної теми і може поділитися ними з іншою стороною. Тут основною метою є обмін інформацією. Важливо, щоб учасники не лише передавали знання, але й активно слухали і ставили запитання, щоб глибше розібратися в обговорюваній темі.

Особливістю функціонально-рольового діалогу є те, що учасники взаємодіють, виконуючи різні ролі в залежності від ситуації, статусу чи професії. Це допомагає розвивати вміння адаптувати свою мову в різних соціальних та професійних контекстах. Такі діалоги важливі в навчальних ситуаціях, коли учні моделюють різні ролі, щоб краще зрозуміти функціонування мови в реальному житті.

Діалогічні вміння — це здатність ефективно виконувати процеси діалогічного спілкування, що включають знання, досвід та обізнаність у веденні діалогу. У процесі переходу з класу в клас, при регулярній роботі над удосконаленням цих вмінь, учні стають більш впевненими у веденні діалогу, вмінням уважно слухати співрозмовника і адекватно реагувати на його репліки. Завдяки цьому збагачується їхня мова, яка стає більш грамотною, лаконічною і приємною для слухача.

У процесі розвитку діалогічних вмінь у дітей формуються основи фонетичного ладу, опановується лексика та засвоюються граматичні закономірності, як-от відмінювання слів та їх правильне поєднання в реченнях. Діалогічна мова є особливим типом мови, що використовується в різних стилях літературної мови і в різних сферах спілкування (усного та письмового). Характеризується стислістю висловлювань, частим використанням міміки, жестів та інтонації, а також простими, неповними реченнями та вільним синтаксисом. Вона часто спонтанна, з перевагою неграматичних форм, що відображає невимушеність розмови.

Види діалогічного спілкування можуть включати повсякденну бесіду, ділову бесіду, інтерв'ю, співбесіду або переговори. У навчальному процесі поширеними є такі форми роботи з діалогами, як діалог-бесіда, діалог-інсценування, бесіда учнів між собою та з учителем, парні та групові бесіди. Вищий рівень професіоналізму у діалогічній мові передбачає здатність до вільної та структурно різноманітної розмови, що може відбуватися в парі чи групі.

Лінгвістична складова цього навчання включає як мовні, так і немовні елементи. Це охоплює ситуаційні кліше, стандартні етикетні формули, характерні репліки та реакції, типові діалогічні одиниці, які підібрані відповідно до ситуацій спілкування і вимог різних сфер та умов.

Освітній процес початкової школи організовується згідно з Типовими освітніми програмами для закладів загальної середньої освіти 1-2 та 3-4 класів, що розроблені на основі Державного стандарту початкової освіти. Цей стандарт був затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року №87 (2011).

Державний стандарт початкової освіти (2011) встановлює вимоги до результатів навчання, які визначаються з урахуванням компетентнісного підходу. В основі цього підходу лежать ключові компетентності, які сприяють розвитку в учнів необхідних знань, навичок та умінь для ефективної адаптації в сучасному суспільстві.

Розвиток умінь діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку є важливим завданням сучасної освіти, що визначено Державним стандартом початкової загальної середньої освіти.

Опанування діалогічною мовою дійсно є одним з найважливіших завдань мовного розвитку молодших школярів. Це завдання є складним і багатогранним, оскільки ефективне володіння діалогічною мовою залежить від кількох чинників, серед яких основними є мовне середовище, соціальне оточення, сімейний стан дитини, її індивідуальні особливості та пізнавальна активність.

Сучасне суспільство, яке прагне розвивати культуру спілкування в усіх сферах життя, зацікавлене в формуванні особистостей, що здатні ефективно спілкуватися навіть у складних чи суперечливих ситуаціях. Навички діалогічного мовлення допомагають дитині не лише розвивати комунікативні здібності, а й долати суперечності, перетворюючи конфлікти на конструктивні обговорення.

Зі вступом до школи дитина відчуває потребу в діалозі, у взаємодії з однокласниками та вчителями, що сприяє розвитку її мовних і соціальних навичок. У процесі навчання учні часто потрапляють у дискусійні ситуації, які вимагають уміння підтримувати спокійний і ввічливий тон, слухати й обґрунтовувати свої позиції, а також реагувати на репліки співрозмовника. Це формує культуру спілкування, де важливо не лише чітко висловлювати свої думки, але й враховувати думки інших, запобігаючи переходу мирного обговорення у конфлікт.

Молодші школярі, перебуваючи в процесі навчання, повинні оволодіти низкою важливих діалогічних умінь, які сприяють розвитку їх комунікативних навичок і здатності до ефективної взаємодії з іншими. Вони мають навчитися правильно розпочинати бесіду, враховуючи різні ситуації, наприклад, коли співрозмовник є знайомим або незнайомим, а також коли він може бути зайнятий чи спілкуватися з іншими людьми. Це дозволяє учням впевнено почати спілкування в різних соціальних контекстах**.**

Окрім того, важливими є навички підтримки та завершення діалогу. Діти повинні вміти уважно слухати співрозмовника, відповідати на питання, виявляти ініціативу у бесіді, що допомагає зробити спілкування більш активним і взаємним. Вони повинні вміти перепитувати для уточнення, коли щось незрозуміло, а також доводити свою точку зору, висловлювати власне ставлення до обговорюваної теми. Важливою є здатність порівнювати різні точки зору, наводити приклади та оцінювати ситуацію, що сприяє розвитку критичного мислення і здатності до аргументованої комунікації.

Не менш важливим є вміння виразно говорити, дотримуючись правильного темпу мовлення та інтонації. Це дозволяє не лише зрозуміло передавати свої думки, але й робить спілкування більш емоційно насиченим та цікавим для співрозмовників. Таким чином, розвиток цих діалогічних умінь є важливою складовою формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Ще однією важливою частиною є мовний етикет, який включає правила взаємоповаги в спілкуванні. Школярі повинні засвоїти правила вітання, прощання, звертання, запрошення, вибачень, співчуття, несхвалення та подяки, які змінюються в залежності від обставин і соціальних ролей.

Окрім того, учні повинні вміти ефективно спілкуватися в парі або в малих групах, а також брати участь у спільних обговореннях, в яких необхідно планувати дії та обговорювати досягнення результатів. Важливо також навчитися взаємодіяти в колективі, враховуючи думки інших учасників.

Не менш значущими є невербальні вміння, тобто вміння використовувати міміку, жести та інші невербальні засоби комунікації для того, щоб підсилювати зміст сказаного і ефективно передавати свої емоції та думки.

Для розвитку діалогічного мовлення в школярів важливими є різноманітні засоби навчання, які сприяють активізації мовленнєвої діяльності учнів. Одним з таких засобів є наочність, яка допомагає дітям краще усвідомити і засвоїти мовні матеріали. Наприклад, використання картинок, зображень предметів або самих предметів дає можливість конкретизувати та деталізувати ситуацію, що сприяє розвитку навичок опису і розширення словникового запасу. Важливими також є фонетичні, граматичні та лексичні таблиці, які допомагають учням систематизувати матеріал і розуміти, як правильно вживати різні мовні одиниці.

Рольова гра є ще одним потужним засобом для розвитку діалогічного мовлення. Вона враховує вікові особливості учнів і дозволяє створити мотивацію до спілкування. Гра допомагає учням зосередитися на реальних ситуаціях спілкування, де вони можуть використовувати мову для досягнення конкретних цілей. Це також сприяє реалізації діяльного підходу в навчанні, коли увага зосереджена на інтересах та потребах учнів. Моделювання ситуацій у рольових іграх дозволяє наблизити мовну діяльність до реальної комунікації, що робить процес навчання більш природним і ефективним.

Дискусія, як метод навчання, дозволяє учням активно брати участь у процесі обговорення різних точок зору на певну проблему. Виникнення дискусійних ситуацій стимулює потребу пояснити і довести свою думку співрозмовнику, що сприяє розвитку таких важливих діалогічних вмінь, як уважне слухання, грамотне формулювання питань та аргументованих висловлювань. Крім того, учні вчаться правильно оформляти свої репліки, використовуючи інтонаційні засоби і формули мовного етикету, що значно покращує їх комунікативні навички.

Організація навчального процесу в початковій школі також орієнтована на стимулювання діалогічного спілкування. Вчитель створює навчальні ситуації, що передбачають обговорення, дискутування та спільне вирішення завдань. Це дозволяє дітям не тільки опановувати нові знання, але й розвивати критичне мислення, навички аргументації та вміння конструктивно взаємодіяти з оточенням.

Процес навчання діалогічного мовлення є складовою мовно-літературної освітньої галузі, метою якої є формування комунікативних, читацьких та інших ключових компетентностей. Цей процес сприяє всебічному розвитку особистості через залучення до різних видів мовленнєвої діяльності, а також через формування здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного та національного самовираження. Важливою частиною цього процесу є збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів, а також розвиток мовленнєво-творчих здібностей, що сприяє не лише покращенню мовленнєвих навичок, але й формуванню творчої особистості.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти (2011), було розроблено дві Типових освітніх програми, які регулюють навчання у початковій школі. Ці програми були створені під керівництвом видатних педагогів Р. Б. Шияна (2019), О. Я. Савченко (2018), які враховують сучасні підходи до навчання та розвитку учнів, зокрема, в контексті формування ключових компетентностей, серед яких важливу роль відіграє діалогічне мовлення.

Типова освітня програма початкової освіти під керівництвом Р. Шияна (2019) включає завдання, спрямовані на підтримку індивідуального самовияву учнів та взаємодії між ними шляхом розвитку комунікативних умінь, зокрема діалогічного мовлення. Для формування комунікативної компетентності освітня програма передбачає кілька змістових ліній, серед яких особливо важливими є «Взаємодіємо усно», «Читаємо» та «Театралізуємо». Ці напрямки найбільше сприяють розвитку комунікативної компетентності через вивчення діалогічного мовлення.

Під час вивчення змістової лінії «Взаємодіємо усно» учні повинні навчитися сприймати та засвоювати інформацію, відтворювати основний зміст отриманого повідомлення, виокремлювати цікаву для себе інформацію, розпізнавати ключові слова та фрази, а також висловлювати свої думки і погляди. Крім того, важливим є вміння розпізнавати емоції своїх співрозмовників, що є необхідним для успішного діалогу.

Змістова лінія «Читаємо» не лише навчає учнів обирати книги та аналізувати їх, а й сприяє формуванню культури діалогу на основі отриманої візуальної інформації. Крім того, вона допомагає розширити словниковий запас учнів і розвиває їх здатність до розуміння та передачі інформації через читання.

Найбільше уваги діалогічному мовленню приділяється під час змістової лінії «Театралізуємо». У цьому контексті учні вчаться правильно використовувати міміку, жести та рухи тіла, а також імпровізують з інтонацією, тембром і силою голосу, відтворюючи емоції та почуття персонажів віршів, казок і народних творів. Такий підхід сприяє не лише розвитку мовленнєвих навичок, але й емоційній виразності та здатності до імпровізації, що є важливим аспектом діалогічного мовлення.

Типова освітня програма під керівництвом О. Я. Савченко (2018), за основною метою, не відрізняється від програми Р. Б. Шияна (2019). Вона має такі ж змістові лінії і повністю відповідає вимогам Державного стандарту (2011).

Головною відмінністю є розподіл мовно-літературної галузі на чотири цикли (для 1, 2, 3 та 4 класів), тоді як у програмі Р. Б. Шияна (2019) 1 та 2 класи об’єднані в один цикл. У програмі О. Я. Савченко (2018) відсутня змістова лінія «Театралізуємо», однак її основні завдання виконуються через змістову лінію «Взаємодіємо усно». Це дає змогу ефективно інтегрувати розвиток діалогічного мовлення та комунікативних навичок учнів у рамках інших завдань та активностей, що робить процес навчання більш органічним і сприяє кращій взаємодії.

Після вивчення початкового курсу мовно-літературної освіти за цією програмою, учні повинні мати здатність уважно сприймати усні репліки співрозмовника та адекватно на них реагувати. Вони повинні вміти виконувати певні дії відповідно до прослуханої інструкції, розповідати про зміст прослуханого тексту, відтворювати діалог по ролях, вступати в діалог на різні теми, самостійно формулювати репліки, слухати співрозмовника та відповідати на його запитання.

Таким чином, організація освітнього процесу в початковій школі, зокрема для дітей з розладами аутистичного спектру, базується на Типових освітніх програмах НУШ (2019), розроблених відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2011). Однак для дітей з аутизмом, як і для інших учнів, важливо враховувати їхні індивідуальні потреби, що вимагає адаптації та модифікації навчального матеріалу. Це дозволяє забезпечити належні умови для навчання та розвитку дітей із розладами аутистичного спектру в рамках інклюзивного навчання.

Адаптація навчального матеріалу включає коригування завдань, збільшення часу на виконання завдань, додавання візуальних або інших допоміжних засобів, що дозволяє дітям з аутизмом успішно засвоювати знання, не відстаючи від своїх однокласників. Модифікація програми, з іншого боку, передбачає спрощення завдань та тем, що не під силу дитині з аутизмом на даному етапі, щоб зосередитися на тих аспектах навчання, які вона здатна опанувати.

З огляду на значний потенціал сучасних технологій, важливо також використовувати мобільні додатки та спеціалізовані програми, які підтримують розвиток комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Інтерактивні платформи та технології для тренування мовленнєвих здібностей дозволяють дітям працювати в комфортному, контрольованому середовищі, що позитивно впливає на розвиток діалогічного мовлення. Крім того, застосування методик соціально-емоційного навчання, що включають розпізнавання емоцій, може значно покращити міжособистісні взаємодії дітей з аутизмом і допомогти їм адаптуватися до соціальних ситуацій.

Незважаючи на відсутність спеціальних програм та підручників для дітей з аутизмом, важливо прагнути до інклюзивного підходу в навчанні, забезпечуючи всіх учнів рівними можливостями для розвитку їхніх комунікативних та соціальних навичок. Включення дітей з аутизмом у загальний навчальний процес сприяє не лише їхній інтеграції в суспільство, але й покращує навчальний досвід усіх учнів класу через розвиток емпатії, терпимості та взаємоповаги.

Продовжуючи, слід зазначити, що успішна реалізація інклюзивного підходу в навчанні дітей з аутизмом потребує тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, батьками, психологами та іншими спеціалістами. Індивідуальний підхід до кожної дитини, врахування її особливих потреб і сильних сторін є ключовим фактором для досягнення успіху в навчанні та розвитку.

Одним із важливих аспектів є навчання батьків, оскільки вони відіграють основну роль у розвитку комунікативних навичок дітей з аутизмом. Підтримка родини, навчання її членів спеціальним методикам та стратегіям взаємодії з дитиною є важливим елементом інклюзивного навчання. Важливо, щоб батьки мали доступ до ресурсів і матеріалів, які допоможуть їм краще розуміти потреби своєї дитини та створювати сприятливе середовище для розвитку її навичок.

Сучасні технології та мобільні додатки можуть суттєво полегшити процес навчання для дітей з аутизмом, адже вони дають можливість працювати над навичками в індивідуальному темпі, зменшують рівень стресу та дозволяють зосередитися на конкретних аспектах навчання. Наприклад, різноманітні програми для розвитку емоційної інтелігентності, соціальних навичок і мовленнєвих здібностей можуть бути інтегровані у щоденну практику.

До того ж, важливим є впровадження мультидисциплінарного підходу в роботі з дітьми з аутизмом. Спільна діяльність логопедів, дефектологів, психологів і педагогів дає можливість створити комплексний план розвитку кожної дитини, який включає не лише мовленнєву діяльність, а й емоційну, соціальну та когнітивну підтримку.

Також особливо важливою є психологічна підтримка дітей з аутизмом у соціальних ситуаціях. З огляду на те, що діти з аутизмом можуть мати труднощі у розумінні соціальних норм і емоційних сигналів, їм необхідні спеціальні методики, що допомагають зменшити стрес і тривогу під час соціальних взаємодій. Техніки релаксації, тренування соціальних навичок, використання візуальних і вербальних підказок можуть значно покращити соціалізацію та адаптацію дітей у школі та поза її межами.

Індивідуалізація навчального процесу є необхідним кроком для забезпечення успіху в інклюзивному навчанні дітей з аутизмом. Для кожної дитини важливо розробляти особистісно орієнтовані стратегії, які відповідають її розвитку, потребам та інтересам. Це дозволяє максимально ефективно залучати дітей до навчального процесу, забезпечувати їм підтримку в освоєнні необхідних знань і навичок.

У результаті, успіх інклюзивного навчання для дітей з аутизмом залежить не лише від адаптації навчальних програм і методик, а й від готовності освітніх закладів, педагогів та батьків створювати підтримуюче середовище. Важливою частиною цього процесу є розвиток діалогічного мовлення, яке є основою для подальшої соціалізації, формування емоційної та когнітивної компетентності дітей. Саме цей підхід дозволяє дітям з аутизмом успішно адаптуватися до навчального процесу, покращити свою взаємодію з однолітками, вчителями та соціальним середовищем в цілому.

Тому, ефективність освітнього процесу в інклюзивному класі з дітьми з аутизмом залежить від здатності системи освіти гнучко адаптуватися до потреб кожного учня, забезпечуючи можливості для розвитку їхніх комунікативних і соціальних навичок через діалогічне мовлення, підтримку емоційної виразності та сприяння в розумінні соціальних норм.

Цей комплексний підхід сприяє не лише розвитку дітей з аутизмом, але й покращенню культури взаємодії між учнями та підвищенню загального рівня інклюзивності в навчальних закладах, що є важливим для забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей.

**Висновки до першого розділу**

У процесі дослідження було розглянуто сутність мови як складного соціального феномену, її роль у суспільстві та основні функції, які вона виконує. Мова виступає основним засобом комунікації, що забезпечує передачу інформації, думок, емоцій та почуттів між людьми. Окремо вивчено мовлення як прояв мови в комунікації, зокрема діалогічне та монологічне мовлення. У роботі детально розглянуто структуру діалогу, його типи, такі як діалог-обмін інформацією, діалог-обговорення та діалог-конфлікт, що підкреслює його гнучкість і можливість вирішення конфліктів, обговорення ідей та формування емоційного сприйняття.

Аутизм є складним порушенням психофізичного розвитку, що проявляється у дітей у вигляді обмежень у соціальній взаємодії та мовленні. Основними проблемами є затримки в мовленнєвому розвитку, порушення асоціативного процесу та дефіцит комунікаційних навичок. Для подолання цих труднощів важливо застосовувати комплексний підхід, зокрема спеціалізовані методики та підтримку з боку сім’ї і соціального оточення. Раннє виявлення аутизму та своєчасне втручання можуть значно покращити можливості для соціалізації дітей.

У контексті сучасної освіти розвиток діалогічного мовлення є важливою складовою мовного розвитку учнів початкових класів. Здатність до ефективної комунікації є основою для успішного навчання та соціалізації дитини. Діалогічне спілкування сприяє розвитку когнітивних та емоційних навичок, допомагаючи учням адаптуватися до шкільного життя та готуватися до подальшого навчання і соціальної взаємодії. Важливою є організація навчального процесу, що допомагає формувати необхідні навички для успіху в освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

* 1. Критеріально-показникова база та діагностичний інструментарій дослідження комунікативної взаємодії дітей із РАС

Діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із розладами аутичного спектра є складним і багатогранним процесом, що потребує інтеграції знань з різних галузей: психології, педагогіки, неврології та логопедії. Оскільки аутизм проявляється по-різному на кожному етапі розвитку, важливо враховувати як індивідуальні особливості дитини, так і її взаємодію з оточенням.

Цю проблему досліджували численні українські науковці, серед яких Я. Багрій, Н. Базима, І. Марценківський, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та інші. Водночас багато питань, пов’язаних із корекційно-логопедичною допомогою в контексті комплексної психолого-педагогічної роботи з дітьми цієї категорії, залишаються відкритими й потребують подальшого дослідження.

Відхилення у мовленнєвому розвитку є однією з ключових ознак РАС, яка якісно відрізняє цей розлад від інших порушень психофізичного розвитку. Саме ці відхилення часто стають основною причиною первинного звернення батьків до фахівців. Тому нерідко саме логопед виконує роль першого спеціаліста, який проводить початкову діагностику розвитку дитини, консультує сім’ю та координує їхні подальші дії.

Корекційно-логопедична робота з дітьми із РАС має свою специфіку та передбачає вирішення особливих завдань. Основним із них є встановлення контакту, стимулювання до комунікації та робота над розвитком мовлення.

Логопедичне обстеження повинно ґрунтуватися на загальних принципах та методах педагогічного обстеження, але з урахуванням його специфіки. Це обстеження має бути комплексним, цілісним та динамічним, адже важливо оцінити не лише наявність мовленнєвих порушень, але й їхні зміни в часі. Однак, крім загальних підходів, логопедичне обстеження має свою специфічну мету — аналіз мовленнєвих порушень.

Для кожного типу порушення характерний унікальний набір симптомів. Деякі з цих симптомів є основними і первинними, виступаючи як ключові ознаки порушення, в той час як інші можуть бути додатковими, супутніми явищами, що не завжди є визначальними.

Методика і прийоми проведення обстеження мають бути чітко адаптовані до специфіки його змісту. Комплексність, цілісність та динамічність обстеження досягаються через вивчення всіх аспектів мовлення, а також всіх його складових. При цьому важливо враховувати загальний розвиток особистості обстежуваного, зокрема розвиток його мови, починаючи з раннього віку. Це дозволяє провести глибоке і всебічне обстеження, яке охоплює всі етапи мовленнєвого та загального розвитку дитини.

Логопедичне обстеження включає наступні пункти:

1. Ім'я, прізвище, вік, національність дитини.
2. Скарги батьків, вихователів, вчителя — інформація про мовленнєві проблеми, з якими зіштовхується дитина.
3. Дані розвитку: загальний розвиток (коротка характеристика), мовленнєвий розвиток (детальний опис розвитку мови на різних етапах).
4. Коротка характеристика дитини на даний момент — загальна оцінка її стану, поведінки, емоційної сфери.
5. Слух — перевірка слухової функції та можливих порушень.
6. Зір — оцінка зорової функції.
7. Реакція дитини на свої мовленнєві труднощі — як дитина ставиться до своїх мовленнєвих проблем, її емоційна реакція.
8. Інтелект — оцінка рівня розумового розвитку та когнітивних здібностей.
9. Будова органів артикуляції, рухливість їх — фізіологічний стан органів артикуляції, наявність можливих порушень.
10. Мова: імпресивна мова (сприймання мовлення), експресивна мова (функціонування мови з точки зору фонетики, словникового запасу, граматичного ладу), письмова мова (оцінка вміння читати та писати).
11. Висновок — загальні підсумки обстеження та рекомендації щодо подальшої роботи з дитиною.

Перші три пункти логопедичного обстеження заповнюються на основі слів матері, вихователя або вчителя, які постійно супроводжують дитину, а також на підставі наявної документації. Якщо обстеження проводиться за зверненням дорослої особи, ці розділи заповнюються згідно з інформацією від того, хто звернувся.

Коротка характеристика дитини може бути сформульована з інформації, наданої батьками, вихователями або вчителями. Вона може також бути надана дитячим закладом, який направив дитину на обстеження. Важливо, щоб у характеристиці було зазначено, чим цікавиться дитина, як вона реагує на свої мовленнєві труднощі та будь-які інші важливі аспекти її поведінки.

Дані обстеження слуху та зору бажано заповнювати на підставі довідок, виданих отоларингологом і окулістом. Якщо таких довідок немає, то логопед повинен самостійно перевірити слух і зір дитини. Важливо також з'ясувати (наприклад, через опитування батьків або вихователів), коли у дитини були виявлені відхилення від норми щодо слуху чи зору.

Стан інтелекту є одним із ключових факторів при аналізі мовленнєвого порушення. Важливо визначити, що є основним чинником: серйозне мовне порушення, яке затримує загальний розвиток дитини, або ж розумова відсталість, що затримує та спотворює мовленнєвий розвиток.

Дані про будову органів артикуляції логопед отримує в результаті огляду ротової порожнини. Для оцінки рухливості артикуляційного апарату логопед пропонує дитині виконати основні рухи різних органів (губ, язика, м'якого піднебіння). Під час цього дослідження оцінюється свобода та швидкість рухів, їх плавність, рівномірність руху правої та лівої сторін (для мови, губ та м'якого піднебіння), а також легкість переходу між різними рухами.

Передусім логопед має визначити рівень розвитку інтелекту дитини і провести детальний аналіз її мовлення. Для цього використовуються спеціальні методи та прийоми, які дозволяють з'ясувати, як інтелектуальні особливості впливають на мовленнєвий розвиток.

Обстеження починається з бесіди, де логопед обирає тему розмови та підготовлює посібники, враховуючи вік дитини. Під час бесіди він намагається встановити контакт з дитиною та з'ясувати, як вона сприймає мову логопеда, чи використовує фрази та чи правильно вимовляє звуки. Цей етап допомагає логопеду отримати загальне уявлення про розумовий та мовленнєвий розвиток дитини, а також про деякі особливості її особистості.

Іншим важливим методом є активне спостереження за дитиною під час діяльності, яку організовує логопед. Для цього використовуються різні матеріали (іграшки, картинки), а також ставляться завдання ігрового та навчального характеру. Наприклад, дитина може бути запропонована завдання, де потрібно:

1. Розкласти серію картинок у правильному порядку за логікою подій.
2. Класифікувати предмети (наприклад, посуд, меблі, овочі, фрукти) за відповідними групами. В таких завданнях дитина може групувати предмети за випадковим, несуттєвим ознакою, що свідчить про порушення в когнітивному розвитку.

Також важливою частиною обстеження є вивчення імпресивної (розуміння мови) та експресивної (вираження мови) сторін мови дитини. Логопед оцінює, як дитина розуміє: назви різних повсякденних предметів, узагальнюючі слова, фрази повсякденного характеру, тексти, які йому розповідають або читають.

При оцінці розуміння мови не обов'язково вимагати вербальних відповідей від дитини; достатньо отримати реакцію через жест, міміку чи вибір картинок.

При обстеженні експресивної сторони мови логопед звертає увагу на кілька важливих аспектів, що дозволяють оцінити мовленнєвий розвиток дитини. Перш за все, оцінюється словниковий запас, тобто, чи є він багатим або обмеженим. Для цього логопед використовує дидактичні матеріали, такі як предметні та сюжетні картинки, які допомагають дитині називати предмети, дії, а також описувати якість і положення об’єктів у просторі. Така діяльність дозволяє визначити, чи використовує дитина прийменники та інші частини мови, а також розкриває рівень різноманітності її словникового запасу.

Наступним аспектом є граматична правильність мовлення. Логопед оцінює, наскільки дитина правильно використовує слова в контексті, формує фрази і чи відсутні граматичні помилки, такі як неправильні закінчення, помилки у використанні числівників, відмінків чи форм чисел. Важливо виявити й порушення граматичної структури, які можуть свідчити про мовленнєві труднощі.

Ще одним важливим елементом є звуковимова. Логопед перевіряє, чи правильно дитина вимовляє звуки, оцінюючи точність їх звукових форм, наявність заміни звуків, спотворень або їх пропусків. Це дозволяє виявити можливі дефекти мовлення та визначити, чи потребує дитина корекції в цій сфері.

Останній важливий аспект, який оцінює логопед, — це голос і темп мови. З’ясовується, чи є в голосі дитини надмірне напруження, чи звучить він рівно, чи не спостерігається його швидке або уповільнене вимовляння. Крім того, важливо звертати увагу на плавність мовлення, наявність затримок або пауз, що також може вказувати на мовленнєві порушення.

При обстеженні граматичного ладу мови логопед особливо уважно оцінює кілька важливих аспектів, що дозволяють визначити рівень розвитку мовлення дитини.

По-перше, важливим є те, як дитина формулює свої відповіді. Логопед звертає увагу на те, чи є відповіді дитини короткими, елементарними, чи використовуються стереотипні висловлювання, або ж відповіді є розгорнутими та вільними. Це дозволяє оцінити здатність дитини до складання складних речень і виявити рівень розвитку граматичної сторони мовлення.

По-друге, оцінюється правильність узгодження дієслівних форм та відмінкових закінчень, а також вживання прийменників. Логопед звертає увагу на такі моменти, як правильне використання форм однини та множини, узгодження підметів із дієсловами та іменників із прийменниками. Це допомагає оцінити, наскільки дитина володіє граматичними структурами мови.

Для аналізу граматичного ладу часто використовуються сюжетні картинки, що спонукають дитину до складання різних типів пропозицій: від простих («Хлопчик йде») до простих поширених, що включають доповнення, як-от «Дівчинка читає книгу» чи «Книга лежить на столі». Це дозволяє логопеду оцінити вживання додаткових елементів мови, таких як прийменники, і складність побудови речень.

Додатково, логопед може ставити питання, які вимагають правильного вживання форм однини та множини прикметників, що дає можливість оцінити рівень розвитку граматичної будови мовлення в контексті різних частин мови.

Нарешті, важливим аспектом є аналіз темпу мовлення, монотонності або виразності мови, а також її плавності. Логопед звертає увагу на те, чи є мовлення дитини занадто швидким або повільним, чи воно монотонне або виразне. Також важливо виявити порушення плавності мовлення, такі як запинки чи заїкання, які можуть вказувати на додаткові мовленнєві труднощі.

При заїканні можуть спостерігатися додаткові рухи, такі як тривожні рухи рук, ніг або голови, що є фізичними реакціями на порушення мовлення. Для обстеження звуковимови логопед використовує картки з предметами, назви яких містять звуки, що перевіряються. Логопед звертає увагу на те, як дитина вимовляє ці звуки, перевіряючи їх на початку, в середині і в кінці слова. Якщо дитина вимовляє звук неправильно, логопед пропонує спочатку вимовити слово за зразком, потім використовує склади для коригування вимови. Важливо виявити, як саме неправильно вимовляється звук: чи опускається він, замінюється іншим або спотворюється.

Якщо дитина може правильно вимовити звуки в ізоляції, але плутає їх при вимові в словах, логопед перевіряє, чи правильно дитина їх розрізняє на слух. Для цього проводяться вправи на повторення звуків, а також пропонуються картинки, назви яких відрізняються лише змішуванням звуків.

Додатково, для глибшого аналізу, логопед звертається до письма та перевіряє, як дитина засвоює навички грамоти. Це включає вивчення її манери читання (чи читає вона по складах, буквах або цілими словами) та розуміння прочитаного тексту. Під час письмового обстеження логопед аналізує правильність списування, письма під диктовку і самостійного письма, виявляючи помилки в правописі, порушення структури слів або фонетичні помилки.

Завдяки цьому комплексному підходу, можна не лише оцінити порушення усного мовлення, а й зрозуміти, як ці порушення відображаються в письмовій мові. Для цього використовуються матеріали, які відповідають етапу навчання дитини, дозволяючи виявити характерні труднощі в оволодінні грамотою.

Логопед проводить обстеження мовлення дитини в різних умовах її діяльності, таких як гра та навчання, а також під час спілкування з іншими людьми. Це дозволяє виявити індивідуальні особливості дитини, такі як її активність чи пасивність, організованість, слухняність або неорганізованість, здатність зберігати концентрацію на завданні чи схильність до відволікання. Логопед також звертає увагу на соціальні характеристики: чи легко дитина вступає в контакт, чи є вона сміливою, боязкою, сором'язливою, чи усвідомлює свої мовні труднощі і як до них ставиться — з соромом чи байдужістю.

Обстеження дозволяє створити всебічну картину розвитку мовлення, зокрема виявити особливості і труднощі в мовному розвитку дитини. Це дає можливість логопеду не лише проаналізувати наявні порушення, але й скласти план для ефективної корекції.

Для проведення такого обстеження логопед використовує мінімум необхідних матеріалів. До них належать: кілька улюблених іграшок (ведмедик, лялька, автобус, автомобіль тощо), 2-3 сюжетні картинки з простим змістом, серії картинок, що зображують різні об'єкти (одяг, посуд, овочі тощо), а також предметні картинки, які містять звуки, що перевіряються. Також використовуються букварі, книги для читання, тексти для дітей з простим змістом та ілюстровані казки. Для корекційних занять можуть застосовуватися ігри типу лото або доміно.

Враховуючи, що деякі діти можуть мати негативний досвід навчання в школі, логопед має бути готовий адаптувати матеріали, використовуючи варіанти текстів у вигляді карток або таблиць, щоб уникнути відмови від завдання. При обстеженні в дитячих установах, таких як садочки або школи, проводиться коротке або орієнтовне обстеження, яке допомагає виявити дітей, яким потрібна логопедична допомога. Якщо дитина потребує більш детального обстеження, проводиться повний аналіз її мовного розвитку.

Логопедичний висновок щодо обстеження дошкільників має на меті сформулювати рекомендації, що базуються на результатах аналізу мовленнєвого розвитку дитини. Зокрема, важливими аспектами є:

Необхідність логопедичного супроводу — визначення потреби у постійному чи консультативному супроводі, а також у виборі відповідної форми занять (індивідуальні, підгрупові чи фронтальні).

Прогноз розвитку мовленнєвої діяльності — передбачення динаміки мовленнєвого розвитку дитини, її поведінкової та мовленнєвої адаптації в колективі, а також ступеня соціалізації.

Вибір освітньої програми — визначення типу програми, що найкраще відповідає потребам дитини, залежно від її поточного рівня розвитку та зони найближчого розвитку, — це може бути загальноосвітня, адаптована або індивідуальна програма.

Форма навчання — вибір найбільш підходящої форми навчання, що відповідає можливостям дитини, зокрема сімейна, очна, очно-заочна або дистанційна.

Режим навчання — встановлення оптимального режиму для дитини, наприклад, повний або неповний день перебування.

Створення спеціальних освітніх умов — визначення необхідності в спеціальних умовах, що відповідають психомовленнєвим можливостям дитини. Це включає в себе правильний мовленнєвий підхід, використання спеціальних освітніх програм, методів навчання, підручників, технічних засобів, а також активну співпрацю з батьками і можливе залучення асистента.

Для організації корекційно-логопедичної роботи, спрямованої на розвиток мовленнєвої активності у дітей з розладами аутистичного спектру, рекомендовано використовувати комплексний підхід, який включає застосування сучасних методик та інструментів.

Дослідження Н. Савінової доводить, що у процесі діагностики та навчально-корекційної роботи слід використовувати різноманітні методичні принципи, які можна поділити на кілька категорій: загальнометодичні, частково-методичні та спеціальні. Вони разом з загальнодидактичними складають єдину ієрархічну систему, де кожен рівень виконує свою функцію — методологічну, нормативну, концептуальну та регулятивну.

Робота науковиці підтверджує, що для ефективної логопедичної корекції та спеціального навчання мови необхідно враховувати два основні набори принципів. Перший набір включає принципи, засновані на загальних закономірностях розвитку мовлення у нормі. До цієї групи входять загальнодидактичні принципи, загальнометодичні та частково-методичні (Савінова, 2013).

Другий набір принципів є основою корекційно-розвивального навчання дітей із серйозними мовними порушеннями. Ці принципи спрямовані на те, щоб навчання було організоване з урахуванням специфічних потреб дітей, які потребують індивідуального підходу та спеціальних методик.

Перший принцип полягає в тому, що навчання повинно будуватися на основі результатів систематичного вивчення мовленнєвого розвитку дитини. Це дозволяє враховувати особливості кожної дитини, її досягнення та труднощі, що виникають у процесі мовленнєвого розвитку, для коректного визначення подальших етапів навчання та корекції.

Другий принцип передбачає автоматизацію мовленнєвих навичок через осмислене засвоєння мовних закономірностей. Мова повинна ставати автоматичною і природною, тому важливо, щоб дитина не тільки вивчала правила, але й свідомо використовувала їх у різних контекстах, застосовуючи набутий досвід у реальних ситуаціях.

Третій принцип акцентує увагу на індивідуальному підході до кожної дитини. Це означає, що корекційна робота повинна бути гнучкою і адаптованою до можливостей і потреб конкретної дитини, з огляду на рівень розвитку її мовлення та інші індивідуальні особливості.

Четвертий принцип зосереджений на використанні тих вербальних засобів, які вже присутні в мовленні дитини. Це дозволяє корекційному процесу починатися з уже знайомих і зрозумілих для дитини мовних елементів, поступово розширюючи їх і допомагаючи дитині розвивати нові мовленнєві навички на основі того, що вона вже вміє.

Останній принцип вказує на необхідність формування і корекції мовленнєвого дефекту через встановлення взаємозв’язку між фонетичними, лексичними та граматичними аспектами мовлення. Це дозволяє не лише працювати над конкретними мовними елементами, але й покращувати загальний рівень мовленнєвого розвитку, створюючи цілісну картину мовлення, що сприяє більш ефективному засвоєнню нових мовленнєвих навичок.

Ці принципи складають основну базу для корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають серйозні мовленнєві порушення, і допомагають ефективно організувати навчальний процес, спрямований на подолання мовних труднощів.

Н. Савінова (2013) пропонує використовувати в процесі логопедичної роботи (під час діагностики або корекції) зазвичай практичні, наочні та словесні методи. Вибір та застосування того чи іншого методу залежать від характеру мовленнєвого порушення, змісту, цілей і завдань корекційного впливу, етапу роботи, а також вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини. При впровадженні диференційованої логопедичної корекції особливе значення має використання репродуктивних та продуктивних методів, а також їх поєднання з урахуванням специфіки мовленнєвого порушення.

Критерії та показники сформованості мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом повинні бути організовані таким чином, щоб відповідати кільком ключовим вимогам, що забезпечують ефективну корекцію мовленнєвих порушень.

По-перше, ці критерії повинні бути організовані в ієрархічну систему, що відображає послідовність вирішення завдань формування словотворчих операцій. Це означає, що корекційний процес має починатися з найбільш базових мовленнєвих навичок і поступово переходити до більш складних етапів. Така ієрархія дозволяє системно підходити до роботи з дітьми, враховуючи рівень їх розвитку та специфіку порушень мовлення. Наприклад, на початкових етапах роботи може йтися про розвиток елементарних словотворчих операцій, тоді як на більш пізніх етапах— про формування складних граматичних конструкцій.

По-друге, критерії та показники повинні відображати специфіку системи диференційованої корекції мовленнєвої діяльності. У цьому контексті важливо, щоб корекція була орієнтована на індивідуальні потреби дитини з аутизмом. Оскільки кожна дитина має свої особливості, робота повинна бути адаптована таким чином, щоб відповісти на специфічні труднощі в розвитку мовлення цієї дитини. Це включає не тільки загальну корекцію мовленнєвих умінь, а й фокус на розвитку словотворчих навичок, що сприятиме зростанню мовної активності дитини.

По-третє, ці критерії та показники мають бути наочними і зрозумілими для дитини з тяжкими порушеннями мовлення. Це означає, що корекційні заходи повинні бути чіткими, простими і доступними для сприйняття. Використання наочних матеріалів, таких як картки, картинки, моделі мовленнєвих конструкцій, дозволяє дитині легше засвоювати нові мовні навички. Крім того, важливо, щоб завдання і вправи були максимально конкретними і структурованими, оскільки це полегшує процес навчання та корекції.

Критеріальну базу дослідження становлять три основні групи критеріїв, що дозволяють комплексно оцінити рівень сформованості мовленнєвої діяльності у дітей з РАС (Савінова, 2013).

Перша група критеріїв стосується мотиваційно-когнітивно-аналітичної готовності дітей до виконання основних мовленнєвих (словотворчих) операцій. Це включає в себе здатність дитини усвідомлювати мовленнєві завдання, розуміти необхідність їх виконання та бути здатною до аналізу мовних структур, що використовуються в словотворенні.

Друга група критеріїв охоплює практично-діяльнісне застосування знань, умінь і навичок, які дитина отримала в процесі навчання, зокрема у сфері словотворення. Це оцінка того, наскільки успішно дитина застосовує свої мовленнєві навички на практиці, використовуючи узагальнені мовні знання в реальних ситуаціях.

Третя група критеріїв пов’язана з оцінно-комунікативно-діяльнісною готовністю дитини до виконання вербально-семантичного аналізу слів, а також до контролю за правильністю словотворчої діяльності. Це означає здатність дитини здійснювати аналіз твірних і похідних слів, оцінювати їх відповідність мовним нормам і використовувати нові мовні одиниці в зв’язному мовленні.

Діагностика мовлення дітей з розладами аутистичного спектру в спеціально організованій ситуації передбачає кілька основних напрямів дослідження мовленнєвих функцій, що дають змогу оцінити різні аспекти мовленнєвого розвитку таких дітей.

За В. Вітюк та Л. Тарасюк (2016), діагностика мовленнєвого розвитку дітей, зокрема тих, що мають порушення мовлення, передбачає кілька основних напрямків, що допомагають всебічно оцінити їх мовленнєві навички та здатність до комунікації.

Першим напрямом є діагностика частоти використання різних частин мови. Цей етап зосереджений на вивченні того, як часто дитина використовує іменники, прикметники, дієслова та інші частини мови. Важливо, щоб ці частини мови використовувалися в збалансованому вигляді відповідно до вікових норм, оскільки це свідчить про розвиток граматичних здібностей і здатність дитини до побудови складних мовленнєвих конструкцій.

Другий напрям — це діагностика мовленнєвої граматики. Тут особлива увага приділяється правильності використання числових та відмінкових закінчень слів, а також оцінюється, наскільки дитина реалізує різні способи словотворення. Важливо, щоб мовлення відповідало граматичним нормам, включаючи вживання відмінків, чисел та родів, що є необхідним для формування правильних синтаксичних конструкцій.

Третій напрям стосується здатності комбінувати кілька частин речень у єдину синтаксичну конструкцію. Оцінюється, наскільки дитина здатна поєднувати прості речення в складні, створюючи логічно зв'язні та граматично правильні висловлювання. Це важливо для розвитку зв’язного мовлення та граматичних навичок.

Четвертим напрямком є діагностика вербальної активності через завдання, що перевіряють здатність дитини до опису малюнку або розповіді за серією картинок, а також участь у елементарних бесідах. Цей етап дозволяє оцінити рівень розвитку зв’язного мовлення, здатність до комунікації, а також її соціальну взаємодію через вербальні засоби.

Актуальним напрямом психолого-педагогічних досліджень є оптимізація мовленнєвого розвитку у дошкільників з аутизмом, що є важливою складовою корекційної роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра. М. Шеремет та Н. Базима (2017) виділяють кілька стратегічних напрямів, які сприяють розвитку мовлення у таких дітей.

Одним з основних напрямів є створення стимулюючого середовища для мовленнєвого розвитку. Це передбачає забезпечення постійного контакту дитини з мовною інформацією через різні канали сприймання — слуховий, зоровий та тактильний. Такий підхід дозволяє активно залучати дитину до мовленнєвих процесів і допомагає у формуванні навичок мовлення через різні сенсорні враження.

Наступний важливий аспект — це постійна підтримка мовленнєвих навичок дитини, зокрема в складних чи стресових ситуаціях. Врахування цих умов дозволяє створити стратегії корекції та адаптації, що допомагають дитині не тільки зберігати, але й покращувати свої комунікативні можливості у важких ситуаціях, таким чином підтримуючи її мовленнєвий розвиток.

Також важливим є формування вміння адекватно виражати свої думки. Це включає допомогу дітям у правильному використанні мовних засобів для вираження почуттів і думок, зокрема навчання їх формулювати граматично правильні та соціально відповідні висловлювання в різних ситуаціях.

Емоційний клімат є ще одним важливим фактором для розвитку мовлення. Створення позитивної емоційної атмосфери стимулює ініціативу в комунікації, що є важливим для заохочення дітей до мовленнєвої активності. Без емоційної мотивації дитина може бути менш зацікавлена у спілкуванні.

Крім того, важливо враховувати специфіку мовлення дітей з аутизмом, зокрема їх схильність до вокалізацій, повторень фраз (ехолалій) або використання фраз-штампів. Це допомагає створити індивідуальний підхід до корекційної роботи, орієнтуючись на ці особливості мовлення та забезпечуючи відповідні корекційні заходи.

Ще один важливий напрямок — це систематичне заохочення дітей до наслідування мовленнєвих зразків дорослих або однолітків. Це дозволяє дітям краще засвоювати соціально прийняті форми мовленнєвих реакцій, вчити їх адекватно реагувати на соціальні стимули.

Активізація пасивного словника є важливим етапом у мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. Це включає роботу над активізацією слів, які дитина розуміє, але ще не використовує у своєму мовленні. Це дозволяє розширити словниковий запас і полегшує комунікацію.

Останнім важливим напрямом є заохочення дітей до ініціативи в мовленнєвому спілкуванні. Це означає, що дитина не лише реагує на зовнішні стимули, але й сама ініціює спілкування, висловлює свої думки, бажання та прохання, що є важливою частиною розвитку комунікативних навичок.

Серед основних методів корекційно-логопедичної роботи з дітьми з порушеннями аутистичного спектру, що сприяють розвитку мовлення та покращенню комунікаційних навичок, можна виділити кілька важливих підходів.

Один з таких методів — артикуляційна гімнастика за рекомендаціями Е. Краузе. Мета цього методу полягає у розвитку рухливості органів мовленнєвого апарату, що дозволяє удосконалювати правильні та повноцінні рухи артикуляційних органів для коректної вимови звуків. Артикуляційна гімнастика включає спеціальні вправи для тренування рухливості м'язів губ, язика, м'якого піднебіння та нижньої щелепи, що важливо для поліпшення звуковимови у дітей з аутизмом.

Іншою важливою методикою є методика Л.Г. Нурієвої, яка сприяє розвитку пасивного та активного словника, мовленнєвого дихання та звукового мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. Ця методика особливо ефективна для дітей, які не вимовляють навіть окремі звуки. Завдяки використанню картинок із зображеннями звуків, які прикладаються до обличчя, дитина починає активніше вокалізувати й проговорювати звуки, що є важливим етапом у розвитку мовленнєвої активності.

Для навчання читанню та письму методика «глобального читання» Б.Д. Корсунської є адаптованою для психофізичних можливостей дітей з особливими потребами. Ця методика допомагає аутичним дітям засвоїти основи читання та письма через прості й доступні прийоми, що стимулюють розвиток когнітивних і мовленнєвих навичок.

Останнім методом, який здобув популярність серед педагогів, є методика Сесіль Лупан, яка сприяє удосконаленню мовленнєвого видиху та сили голосу через проспівування назв букв. Цей метод дозволяє зробити процес вивчення букв та читання більш веселим і доступним, особливо для аутичних дітей, оскільки поєднує навчання з рухом і звуками, що може полегшити сприймання та засвоєння матеріалу.

На сьогодні наукові дослідження підтвердили, що використання візуальних засобів для розвитку мовлення сприяє прогресу у дітей з аутизмом. Однак варто враховувати, що деякі діти з аутизмом ніколи не зможуть повністю оволодіти мовленням, і для них методики альтернативного спілкування можуть стати єдиним шляхом до ефективної комунікації. Одним із найпростіших методів альтернативного спілкування є PECS (система спілкування через обмін картинками). Вона передбачає створення фотографій або малюнків предметів, що є важливими для дитини (наприклад, іграшок, їжі, напоїв), після чого дитині пропонується вибрати картку і отримати відповідний предмет. Такий підхід заохочує дитину до вибору і комунікації через картинки, що супроводжується вербальним проговорюванням предмета. З часом кількість картинок може збільшуватися, і коли мовлення розвивається, переходять до вербальних взаємодій.

Подібною є система простих жестів для дітей — система Макатон, а також інші альтернативні системи спілкування за допомогою символів або картинок (наприклад, Бліс, Макатон, Ребус), які дитина може носити з собою у вигляді книжки. Існують також комп'ютерні версії цих систем (Boardmaker, Picture Communication System). Важливо, щоб ці засоби альтернативного спілкування використовувались разом з озвученням слів і фраз, з поступовим зменшенням частки візуалізації, що дозволяє дитині переходити до більш традиційного мовленнєвого середовища. Проте для деяких дітей це може бути складним через труднощі з обробкою аудіовізуальної інформації та можливе ураження мовних центрів.

Отже, процес діагностики комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із розладами аутичного спектра є складним і вимагає комплексного підходу, оскільки кожен випадок аутизму має свої індивідуальні особливості. Важливим аспектом є взаємодія цих дітей з оточенням, що впливає на розвиток мовлення. Врахування багатогранності мовленнєвих порушень допомагає створити точну картину розвитку дитини та визначити відповідну стратегію корекційно-логопедичної допомоги.

Особливості логопедичного обстеження таких дітей включають ретельну оцінку не лише мовленнєвих порушень, але й інтелектуальних, фізіологічних, емоційних аспектів. У процесі обстеження важливо визначити рівень розвитку кожної складової мови: імпресивної та експресивної, а також письмової мови. Оцінка рухливості органів артикуляції, слуху та зору також є важливою частиною діагностики, що дозволяє виключити фізіологічні проблеми, які можуть перешкоджати нормальному розвитку мовлення.

Під час корекційно-логопедичної роботи важливо застосовувати спеціальні методи і прийоми для стимулювання комунікаційної активності дитини, адже головною метою є розвиток здатності до мовлення та комунікації. Для цього застосовуються різні методи, зокрема ігрові та навчальні завдання, які дозволяють виявити рівень розуміння та вираження мови, а також граматичних та звукових аспектів.

Комплексний підхід до діагностики і корекційно-логопедичної роботи сприяє не тільки виявленню мовленнєвих порушень, але й розробці індивідуального плану для подальшої роботи з дитиною, орієнтуючись на її розвиток у цілому. Це включає вибір оптимальних методик навчання, розробку відповідної освітньої програми, а також підтримку і залучення батьків до процесу корекції.

2.2 Первинний моніторинг: результати констатувального етапу

Дослідно-пошукова робота є важливим методом педагогічного дослідження, що здійснюється в природних умовах навчального процесу. Вона передбачає свідоме впровадження нових принципів, змісту чи технологій освіти, зокрема у конкретному напрямі, що дозволяє оцінити їх вплив на розвиток учнів. Як і будь-яке дослідження, дослідно-пошукова робота має чітко визначену мету, завдання, програму, а також передбачає відстеження результатів на кожному етапі виконання.

Однією з основних характеристик дослідно-пошукової роботи є визначення ефективності кількох варіантів побудови педагогічної взаємодії, що відображає головну ідею дослідження і дозволяє перевірити висунуту гіпотезу. Це може включати різні педагогічні методики, стратегії або підходи до навчання та їх порівняльний аналіз. Важливою особливістю є також те, що ефективність педагогічних процесів повинна оцінюватися за певними критеріями.

Критерії ефективності педагогічного дослідження, і в тому числі дослідно-пошукового, мають відповідати кільком важливим вимогам:

Критерії мають бути такими, щоб дозволяти однозначно оцінити досліджувану ознаку. Тобто оцінка не повинна залежати від суб'єктивних оцінок дослідника або сторонніх факторів.

Критерії повинні чітко відображати те, що дослідник хоче оцінити. Вони мають бути підкріплені теоретично та емпірично підтвердженими методиками та інструментами, що забезпечують точність і коректність вимірів.

Критерії повинні бути нейтральними щодо самих досліджуваних явищ, тобто вони не повинні впливати на результати дослідження та не мати упередженості.

У нашому дослідженні, об'єктивність критеріїв ефективності була забезпечена теоретичним обґрунтуванням професійно обумовленої структури особистості, що дозволило точно визначити, які характеристики є важливими для оцінки діалогічної компетенції учнів. Адекватність критеріїв підтверджувалася використанням науково підтверджених методик, що дозволяли досліджувати комунікативні навички. Нейтральність критеріїв була досягнута через якісну оцінку рівнів розвитку особистості учня, без впливу на результати дослідження.

Завдяки таким вимогам до критеріїв, ми змогли не лише досягти високої достовірності результатів, а й обґрунтувати ефективність застосованих педагогічних методів у процесі формування діалогічної компетенції.

Респондентами дослідження стали молодші школярі віком 8-9 років у кількості 10 осіб із діагнозом розлад аутистичного спектра, які навчаються у Комунальному закладі Запорізька спеціальна загальноосвітня школа- інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради.

Для дослідження формування мовленнєвої активності дітей молодшого шкільного віку на базі Комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа - інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради нами були використані наступні методи: спостереження за поведінкою учнів під час уроку; індивідуальна бесіда з учнем, яка передбачала прямі та непрямі питання вчителя; аналіз формування діалогічної компетенції, методи математичної обробки результатів.

З метою діагностування умінь діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та узагальнення результатів констатуючого етапу дослідно-пошукової роботи, нами була розроблена система критеріїв для оцінки рівня сформованості діалогічної компетенції.

Система критеріїв базується на ряді основних показників, що дозволяють комплексно оцінити здатність учнів до ефективної комунікації в процесі діалогу (Савінова 2013, Базимова 2018):

1. Активність у спілкуванні – прагнення дитини до спілкування, ініціативність у встановленні контакту, здатність бути ініціатором розмови.
2. Вміння слухати та розуміти мову – здатність адекватно сприймати й розуміти мову співрозмовника, реагувати на інформацію, що надходить, і відповідати на неї.
3. Вміння будувати спілкування з урахуванням ситуації – здатність адаптувати своє мовлення відповідно до контексту та ситуації спілкування, враховувати соціальні норми та особливості співрозмовника.
4. Вміння вести діалог – здатність підтримувати розмову, взаємодіяти з іншими учасниками діалогу, виявляти інтерес до їх висловлювань і коректно відповідати на питання.
5. Легкість входження в контакт з дітьми та дорослими – здатність до швидкого встановлення комунікації з різними людьми, виявлення відкритості та дружелюбності.
6. Ясність та послідовність вираження своїх думок – здатність чітко, логічно і послідовно формулювати свої думки, уникати непорозумінь у процесі спілкування.
7. Невербальні навички спілкування – здатність використовувати міміку, жести, інтонацію для підтримки мовлення, що сприяє кращому розумінню та ефективному обміну інформацією.

Загалом, ці критерії включають:

1. Формування вміння вибудовувати зміст діалогу – репліки мають відповідати ситуації та типу діалогу, витримується логічність у чергуванні реплік.
2. Формування вміння розпочати, закінчити розмову, адекватно реагувати на запитання та коментарі – дитина повинна вміти почати і завершити діалог, коректно відповідати на запитання, підтримувати бесіду.
3. Формування вміння підбирати лексику, що відповідає поставленому завданню – правильне використання лексики відповідно до ситуації спілкування, відсутність грубих лексичних помилок.
4. Формування вміння інтонаційно оформляти мову відповідно до ситуації спілкування – використання правильної інтонації, що відповідає емоційному тону ситуації.
5. Формування мовних етикетних умінь – вміння дотримуватися правил мовного етикету під час спілкування, бути ввічливим, коректним і тактовним у розмовах.

Нами виділено три рівні оцінки розвитку у молодших школярів умінь діалогічного мовлення: дуже низький, низький, середній та високий.

Рівень умінь діалогічного мовлення у молодших школярів визначався за допомогою чітко описаних критеріїв, кожен з яких оцінювався за трьома рівнями: високим, середнім та низьким.

3 бали ставилися, якщо дитина активно бере участь у спілкуванні, вміє слухати та розуміти мову, будує діалог з урахуванням ситуації, легко входить у контакт з іншими дітьми та дорослими, чітко і послідовно виражає свої думки, використовує форми мовного етикету, вміє домовлятися та підтримувати розмову.

2 бали ставилися, якщо дитина слухає та розуміє мову, бере участь у спілкуванні, але переважно за ініціативою інших. Вміння користуватися формами мовного етикету не завжди стабільне, дитина не завжди вміє домовлятися та вести діалог.

1 бал ставилися, коли дитина малоактивна у спілкуванні, рідко користується формами мовного етикету, не вміє чітко і послідовно викладати свої думки, не здатна вести діалог або домовлятися з однолітками.

Визначення рівнів умінь діалогічного мовлення ґрунтувалося на вивченні психолого-педагогічної літератури, а також на результатах власних досліджень і спостережень. Ці критерії не є абсолютними, і можуть існувати інші підходи до оцінки, але запропоновані критерії були використані для проведення констатуючого етапу дослідження, що дозволяє більш точно визначити рівень розвитку діалогічних умінь учнів.

Отримані під час діагностики результати були піддано бальному та рівневому аналізу. Бальний аналіз передбачав підрахунок балів для правильних відповідей обстежених із подальшим їх зіставленням. Максимальне кількість набраних балів за всі завдання – 21. Рівневий аналіз передбачав проведення процентного аналізу.

За сукупними результатами всієї діагностики вираховували відсотковий вираз якості виконання методики та співвідносили з одним із п'яти рівнів успішності:

Високий рівень - 100 - 70% (17-21 бал);

Середній рівень – 69,9 – 55% (11-15 балів);

Низький рівень – 54,9 – 40% (6-10 балів);

Дуже низький рівень – 39 та нижче (0-5 балів).

Зведена система рівнів розвитку умінь діалогічного мовлення у молодших школярів, критеріїв та способів їх виявлення, а також оціночних показників представлена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – «Система критеріїв та показників оцінки»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Критерії | Параметри оцінювання | | |
| Високий | Середній | Низький |
| 1 | Зміст (вміння вибудовувати  зміст діалогу) | Мова учня  відповідає змісту  завдання: репліки  відповідають  ситуації та типу  діалогу,  витримується  логічність у  дослідженні  реплік | Мова учня відповідає змісту завдання: репліки відповідають ситуації та типу діалогу, не витримується логічності у дотриманні реплік | Мова учня не відповідає змісту завдання: репліки не відповідають ситуації та типу діалогу, не витримується логічності у дотриманні реплік |
| 2 | Взаємодія зі співрозмовником (вміння почати,  закінчити розмову, адекватно реагувати  на запитання та коментарі, підтримувати розмову) | Учень вміє  розпочати,  закінчити  розмову,  адекватно  реагувати на  запитання та  коментарі,  підтримувати  розмову,  поєднуючи обмін  короткими  репліками з більш  розгорнутим  висловом, з  вираженням емоцій | Учень вміє  розпочати,  закінчити  розмову за умови  навідних питань,  адекватно  реагувати на  запитання та  коментарі,  підтримувати  розмову,  обмінюючись  короткими  репліками, з  стриманим  вираженням емоцій | Учень не вміє  розпочати та  закінчити  розмову,  неадекватно  реагує на  запитання та  коментарі, не  може  підтримувати  розмову |
| 3 | Лексичне оформлення мовлення (вміння підбирати лексику, яка відповідає поставленому завданню, правильне використання  лексики, відсутність грубих лексичних помилок | Словниковий запас учня відповідає поставленому завданню, правильне використання лексики, відсутність грубих лексичних помилок | Словниковий запас учня відповідає поставленому завданню, правильне використання лексики, спостерігаються лексичні помилки | Словниковий запас учня не відповідає поставленому завданню, є грубі лексичні помилки |
| 4 | Виразність мови (вміння інтонаційно оформляти мову  відповідно до ситуації спілкування) | Загальне  емоційне та  модальне  забарвлення  голосу  відображає  емоційний стан  того, хто  говорить, та його  відношення до  предмета мови та  до  співрозмовника;  міміка та  жестикуляція  адекватна  ситуації  спілкування | Загальне емоційне та модальне забарвлення голосу, міміка та жестикуляція відповідає ситуації спілкування; емоційна забарвленість мови збережена; зміна якостей голосу з метою передачі змістовної інформації потребує додаткової допомоги | Загальне  емоційне та  модальне  забарвлення  голосу не  відображає  емоційний стан  того, хто  говорить, і його  ставлення до  предмета мови та  до  співрозмовника;  невідповідність  міміки та  жестикуляції  ситуації  спілкування |
| 5 | Мовний етикет (мовні етикетні вміння при спілкуванні з оточуючими) | Правила мовної поведінки  пов'язані із  загальними  етичними  нормами. Знання  формул мовного  етикету. У  практиці  спілкування з  однолітками та  дорослими немає  труднощів у  використанні  мовних  формул та  виразів. | Правила мовної поведінки не завжди пов'язані із загальними етичними нормами. Знання формул мовного етикету. У практиці спілкування з однолітками та дорослими іноді зазнає труднощів у використанні мовних формул і виразів. | Неузгодженість моральних знань із особистими переконаннями та мотивами. Необізнаність про правила мовного етикету. Знання деяких формул мовного етикету. У практиці спілкування з однолітками та дорослими відчувають труднощі у використанні мовних формул і виразів. |

При виявленні рівня умінь діалогічного мовлення у молодших школярів було проведено аналіз кожного з критеріїв. Один з важливих критеріїв, який аналізувався, — це «Зміст», тобто, чи відповідає мова школярів змісту завдання та наскільки вони вміють вибудовувати зміст діалогу.

У діаграмі, представлений на Рисунку 2.1, можна побачити результати оцінки учнів за цим критерієм. Оцінка візуалізує рівень умінь дітей щодо того, чи здатні вони дотримуватися логіки і структури діалогу, чи відповідають їхні репліки ситуації, та наскільки правильно і послідовно вони будують свою мову відповідно до завдання.

Рис.2.1 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Зміст»

Аналіз даних, отриманих в ході дослідження, показує, що 0% респондентів мають високий рівень розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Зміст», 20% опитаних володіють середнім рівнем, а 60% — низьким рівнем та 20% володіють дуже низьким рівнем. Це свідчить про те, що більшість учнів мають низький рівень володіння навичками побудови змістовного діалогу, хоча й є частина дітей, які мають середній рівень розвитку.

Далі проводилася оцінка рівня взаємодії дитини з співрозмовником, що включала такі аспекти: чи вміє учень розпочати та завершити розмову, чи адекватно реагує на питання та коментарі педагога, чи здатен підтримати розмову, поєднуючи короткі репліки з більш розгорнутими висловлюваннями, та виражати емоції під час діалогу.

Результати цієї оцінки були представлені у вигляді діаграм на Рисунку 2.2, що дає змогу наочно побачити розподіл учнів за рівнями володіння цим важливим аспектом діалогічного мовлення. Аналіз цих даних дозволяє виявити, наскільки ефективно діти взаємодіють у процесі спілкування, що є важливим для подальшого розвитку їхніх комунікативних навичок.

Рис. 2.2 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Взаємодія із співрозмовником»

Як видно з діаграми 2.3, 20% мають – середній та 40% – низький рівень, 40% - дуже низький.

Наступний крок – аналіз критерію «Лексичне оформлення мови», який розкриває рівень відповідності словникового запасу учня поставленому завданню, правильного використання лексики учнем (відсутність грубих лексичних помилок).

Результати діагностування за цим критерієм графічно представлені на рисунку 2.3

Рис. 2.3 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Лексичне оформлення мовлення»

Аналіз даного критерію показує середній рівень – 10% та низький рівень у 40% та дуже низький у 50%.

Наступним критерієм оцінювання був критерій виразності мови школяра. Цей показник встановлює, чи має учень правильну вимову та інтонацію (відсутність грубих фонематичних помилок) (рис.2.4).

Рис. 2.4 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Виразність мови»

Результати показують, середній рівень – 10%, низький рівень – 50% та дуже низький рівень 40%.

Такий результат свідчить про те, що розвитку названих умінь приділяється недостатня увага і в школі, і поза навчальним закладом.

На закінчення діагностика школярів проводилася за критерієм «Мовленнєвий етикет», який показує рівень розвитку мовних етикетних умінь дитини під час спілкування з оточуючими. Результати дослідження як діаграми представлені на рис. 2.5

Рис. 2.5 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Мовленнєвий етикет»

10% досягають середнього рівня, що вказує на обмежену здатність використовувати мовний етикет у різних ситуаціях. Водночас, 70% мають низький рівень мовного етикету, що вказує на необхідність більшої уваги та підтримки для цієї групи учнів у розвитку мовних етикетних навичок.

Крім того, 20% учнів демонструють дуже низький рівень мовного етикету, що вказує на потребу у впровадженні інтенсивніших методів навчання для поліпшення цих навичок.

Важливо вдосконалити роботу з групою учнів, які мають низький рівень розвитку мовного етикету, для підвищення їхньої комунікативної компетенції.

Аналізуючи наведене вище, можна стверджувати, що всі критерії оцінювання рівня культури діалогічного мовлення молодших школярів є взаємопов'язаними. Зведена таблиця результатів за усіма критеріями оцінки рівня культури діалогічного мовлення молодших школярів представлена на рисунку 2.6

Рис. 2.6 Зведені результати діагностики рівня розвитку культури діалогічного мовлення молодших школярів

20% учнів мають середній рівень розвитку цієї культури, що свідчить про необхідність подальшого вдосконалення їхніх навичок діалогічного мовлення. 30% учнів мають низький рівень та 40% мають дуже низький рівень, що підкреслює потребу в додатковій підтримці та увазі для цієї групи учнів у розвитку їхніх комунікативних умінь.

Зазначена ситуація вказує на важливість подальшої роботи з учнями, які мають низький та дуже низький рівень розвитку діалогічного мовлення, для покращення їхніх умінь у спілкуванні. 23% мають середній рівень, що вимагає подальшого розвитку навичок діалогічного мовлення для підвищення їхньої комунікативної компетенції.

Отже, результати дослідження вказують на необхідність спеціально організованої роботи з учнями щодо розвитку культури діалогічного мовлення в умовах освітнього процесу початкової школи. Це важливо для покращення комунікативних навичок, оскільки вони відіграють ключову роль у оцінці знань та розвитку учнів. Регулярне проведення мовленнєвих зрізів допоможе учням подолати комунікативні бар'єри, підготувавши їх до впевненого та успішного навчання.

Зроблений аналіз результатів діагностики показує, що необхідно впроваджувати цілеспрямовану роботу над формуванням культури діалогічного мовлення, що включає розробку та застосування різноманітних методів і форм навчання. Окрім цього, важливим є також аналіз організаційно-педагогічних умов для забезпечення такої роботи. На основі отриманих даних було визначено основні організаційно-педагогічні умови розвитку культури діалогічного мовлення учнів у процесі навчання початкової школи.

2.3 Особливості діалогічної взаємодії дітей з РАС

Діалогічна взаємодія є однією з основних форм людського спілкування, яка дозволяє обмінюватися думками, емоціями та досвідом, сприяючи розвитку соціальних зв'язків. Для дітей з розладами аутистичного спектру цей процес є складним і потребує спеціальних підходів у навчанні та розвитку комунікативних навичок. Діти з розладами аутистичного спектру часто стикаються з труднощами в вербальному та невербальному спілкуванні, що може негативно впливати на їх здатність соціалізуватися та інтегруватися в суспільство. Тому розуміння особливостей діалогічної взаємодії та застосування корекційних методик є важливим аспектом у роботі з такими дітьми.

Багато дітей із РАС мають затримку мовного розвитку або обмежений словниковий запас. Вони можуть мати проблеми з формулюванням запитань, побудовою складних речень або ж взагалі утримуванням бесіди. Такі труднощі ускладнюють ведення діалогу і взаємодію з іншими людьми.

Діти із РАС часто не вміють використовувати невербальні засоби комунікації — такі як міміка, жести або зоровий контакт. Вони можуть уникати погляду співрозмовника або не реагувати на зміну інтонації голосу, що може призвести до непорозумінь у спілкуванні.

Соціальні сигнали, такі як емоції, зміни в настрої або поведінці співрозмовника, можуть бути не зрозумілі для дітей із РАС. Вони часто не сприймають такі нюанси, що призводить до неправильних або неадекватних реакцій у різних ситуаціях.

Діти із РАС можуть мати труднощі з організацією діалогу. Вони часто не розуміють, як правильно підтримувати розмову, в який момент слід дати відповідь або задати запитання. Це призводить до непослідовних розмов і складностей у взаєморозумінні.

Оскільки кожна дитина із РАС має свою унікальну ситуацію розвитку, корекція мовленнєвих навичок потребує індивідуального підходу. Педагоги та батьки повинні враховувати рівень мовного розвитку, емоційний стан і потреби кожної дитини, щоб ефективно допомогти їй у розвитку комунікаційних навичок.

Якщо дитина не здатна активно використовувати мову для спілкування, слід використовувати альтернативні методи комунікації. Це можуть бути картки з малюнками, комунікативні планшети або жестові системи. Такі засоби допомагають дітям висловлювати свої думки та потреби без необхідності володіти складними мовними структурами.

Ігрові методики є ефективним засобом розвитку комунікативних навичок у дітей із РАС. За допомогою ігор, особливо рольових, діти можуть вивчати соціальні ролі, розуміти важливість черговості в діалозі і вчитися взаємодіяти з іншими. Ігри дозволяють дітям безпечним способом практикувати різні сценарії соціальної взаємодії.

Соціальні історії — це спеціальні розповіді, які допомагають дітям із РАС зрозуміти соціальні правила і норми поведінки. Вони можуть містити приклади того, як правильно відповідати на запитання, як вести діалог в конкретних ситуаціях або як адекватно реагувати на емоції інших людей. Такі історії допомагають дітям краще орієнтуватися в соціальних контекстах і освоювати важливі соціальні навички.

Оскільки багато дітей із РАС мають труднощі з розпізнаванням емоцій інших людей, важливо включати вправи для розвитку емоційного інтелекту. Це можуть бути вправи, що вчать дітей розпізнавати і правильно реагувати на емоційні вирази осіб у їхньому оточенні. Навчання вираженню власних емоцій також є важливою частиною комунікативної роботи з такими дітьми.

Важливо включати методики, що сприяють розвитку діалогічних навичок, в загальний навчальний процес. Програми навчання повинні враховувати індивідуальні потреби та можливості дітей із РАС, а також орієнтуватися на розвиток соціальних навичок за допомогою ігор, соціальних історій та інтерактивних вправ.

Діти із РАС потребують постійної підтримки з боку батьків, педагогів і психологів. Це дає їм можливість відчути безпеку і розвиватися в комфортних умовах. Важливо, щоб дорослі надавали зворотний зв'язок і допомагали дитині коригувати її комунікаційні навички.

Одним з важливих аспектів є стимулювання ініціативи дитини в спілкуванні. Для цього можна використовувати спеціальні вправи, які сприяють розвитку самостійності у веденні діалогу, а також навчають дитину ініціювати бесіду або реагувати на ініціативу інших.

Соціальна інтеграція дітей із РАС є одним з головних завдань у розвитку їхніх комунікативних навичок. Оскільки діти із РАС мають труднощі в адаптації до соціуму, важливо створювати для них умови, які полегшують цей процес. Інклюзивні навчальні програми та підтримка з боку оточення дозволяють дітям із РАС вчитися взаємодіяти з однолітками та дорослими, що є основою їх соціалізації.

Отже, діалогічна взаємодія є важливою складовою розвитку дітей із РАС, але для її ефективного розвитку необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Використання спеціальних методик, таких як ігри, соціальні історії, альтернативні методи комунікації, а також залучення батьків і педагогів, допомагає покращити комунікативні навички дітей із РАС. Це дозволяє не тільки сприяти їхній соціалізації, а й підготувати їх до повноцінного інтегрування в суспільство.

Висновок до другого розділу

Діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектра є складним і багатогранним процесом, який вимагає інтеграції знань з різних галузей, таких як психологія, педагогіка, неврологія та логопедія. Оскільки аутизм проявляється по-різному на кожному етапі розвитку, важливо враховувати індивідуальні особливості дитини та її взаємодію з оточенням. Це забезпечує комплексний підхід до діагностики, що дає можливість врахувати різні аспекти мовленнєвого і загального розвитку.

Відхилення в мовленнєвому розвитку є однією з ключових ознак РАС і можуть бути основною причиною звернення батьків до фахівців. Логопед часто виступає першим спеціалістом, який здійснює початкову діагностику і допомагає сім'ї зрозуміти, як працювати з мовленнєвими проблемами. Корекційно-логопедична робота з дітьми з РАС має свої особливості, головною з яких є встановлення контакту, стимулювання до комунікації та розвиток мовлення.

Логопедичне обстеження повинно бути комплексним і динамічним, оскільки важливо оцінити не лише наявність мовленнєвих порушень, але й їхні зміни в часі. Це включає різноманітні методи для оцінки імпресивної і експресивної мови, а також вивчення стану слуху, зору, інтелекту, органів артикуляції та інших аспектів розвитку. Призначення таких обстежень — не лише визначення поточного стану, але й прогнозування можливих напрямів корекційної роботи.

Одним із важливих етапів є оцінка мовленнєвих порушень, зокрема наявності порушень звуковимови, граматики, словникового запасу та рівня сприйняття мови. Залежно від результатів обстеження, логопед формулює рекомендації щодо подальшої роботи з дитиною. Це може включати індивідуальні чи групові заняття, вибір освітніх програм та методів навчання, що найкраще відповідають потребам і можливостям дитини.

Комплексний підхід до корекційно-логопедичної роботи, який поєднує різні методи і техніки, сприяє розвитку мовленнєвої активності у дітей з РАС і забезпечує більш ефективне досягнення позитивних результатів у розвитку комунікативних навичок.

У проведеному дослідженні було оцінено рівень розвитку діалогічного мовлення у молодших школярів з аутизмом. Для цього розроблена система критеріїв, що включала активність у спілкуванні, вміння слухати, будувати діалог, взаємодіяти з іншими учасниками, а також мовне оформлення та виразність мовлення. Оцінювання проводилося на основі чітко визначених рівнів (високий, середній, низький, дуже низький), що дозволило отримати об'єктивні дані щодо мовленнєвих умінь учнів.

Результати показали, що більшість дітей мають низький рівень розвитку діалогічного мовлення за усіма критеріями, зокрема за критеріями «Зміст», «Взаємодія зі співрозмовником», «Лексичне оформлення мови» і «Виразність мови». Це свідчить про потребу у більш системному підході до розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра, включаючи застосування спеціалізованих методик і педагогічних стратегій.

Діалогічна взаємодія є важливою складовою розвитку дітей із розладами аутистичного спектру, оскільки вона сприяє їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Однак через специфічні труднощі в вербальному та невербальному спілкуванні, діти з РАС потребують спеціальних підходів до розвитку комунікативних навичок. Корекційні методики, що включають використання альтернативних засобів комунікації, ігрові методи, соціальні історії та вправи на розвиток емоційного інтелекту, є ефективними інструментами для покращення діалогічної взаємодії.

Важливо, щоб робота з такими дітьми базувалася на індивідуальному підході, що враховує рівень мовного розвитку та особливості кожної дитини. Педагоги та батьки повинні активно підтримувати дітей, забезпечуючи зворотний зв'язок і стимулюючи ініціативу в спілкуванні. Використання інклюзивних навчальних програм сприяє адаптації дітей до соціуму та взаємодії з однолітками, що є основою їх успішної соціалізації.

Загалом, ефективний розвиток діалогічних навичок у дітей із РАС можливий через комплексний підхід, який поєднує методи розвитку мовлення, емоційної чутливості та соціальних навичок. Це дозволяє дітям не лише поліпшити свої комунікаційні можливості, але й підготувати їх до активної участі в соціальному житті.

**РОЗДІЛ 3**

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

**3.1. Організація формування комунікативної взаємодії дітей із РАС: етапи роботи**

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів емпіричного дослідження були визначені та обґрунтовані основні організаційно-педагогічні умови для розвитку культури діалогічного мовлення у молодших школярів з аутизмом в процесі навчання в початковій школі. До них належать:

1. Структурування змісту діалогу — розвиток умінь формулювати зміст розмови, правильно організовувати діалог.
2. Взаємодія з співрозмовником — вміння розпочати і завершити розмову, адекватно реагувати на запитання та коментарі, підтримувати діалог.
3. Лексична грамотність — вміння підбирати відповідні слова та вирази, правильно використовувати лексику і уникати грубих лексичних помилок.
4. Інтонаційна виразність мови — здатність правильно використовувати інтонацію відповідно до ситуації спілкування.
5. Мовний етикет — засвоєння правил ввічливості та використання мовних формул етикету під час спілкування з іншими людьми.

Розвиток діалогічного мовлення є важливою складовою мовленнєвої діяльності дітей, особливо для учнів із розладами аутистичного спектра. Враховуючи індивідуальні особливості цих дітей, необхідно застосовувати системний підхід до формування комунікативних навичок. У таблиці 3.1.наведено організаційно-педагогічні умови розвитку культури діалогічного мовлення, що включають структурні елементи, які сприяють удосконаленню мовних навичок. Це дозволяє не тільки навчити дітей правильно будувати діалог, а й ефективно взаємодіяти з іншими, використовуючи відповідну лексику, інтонацію та мовні формули етикету.

Таблиця 3.1 – «Організація розвитку діалогічного мовлення та діалогічної взаємодії у молодших школярів із РАС в умовах початкової школи»

|  |  |
| --- | --- |
| Умови розвитку діалогічного мовлення | Методи і заходи |
| Структурування змісту діалогу | Вправи на побудову діалогу на основі заданої ситуації (рольові ігри, ситуаційні вправи).  Завдання на створення коротких, структурованих діалогів (введення, розвиток, завершення).  Використання схем і карток для візуалізації діалогових структур (питання-відповідь, твердження-пояснення).  Пошук спільних тем для розмови і підготовка планів для спілкування. |
| Взаємодія з співрозмовником | Імітаційні вправи на початок і завершення бесіди, тренування реакцій на різні типи запитань та коментарів.  Обговорення важливості слухання співрозмовника і надання відповідей, що відповідають його запитам.  Вправи на підтримку бесіди через зворотні запитання або уточнення.  Використання відеоматеріалів або записів для спостереження прикладів діалогічної взаємодії. |
| Лексична грамотність | Вправи на вибір і використання лексики в різних контекстах (пошук синонімів, антонімів, розширення словникового запасу).  Діалоги із лексичними обмеженнями для формування уявлення про доречність використання слів у ситуаціях.  Ігри на підбір лексики відповідно до емоційного забарвлення ситуації (використання "чарівних слів").  Корекційні вправи на виправлення помилок у лексиці. |
| Інтонаційна виразність мови | Вправи на правильне наголошування і варіативне використання інтонації в залежності від змісту розмови.  Рольові ігри, де інтонація є важливим елементом вираження емоцій або акцентування важливих моментів.  Приділення уваги змінам інтонації під час запитань, захоплення, здивування або сумнівів.  Практика з читання інтонаційно виразних текстів, наприклад, віршів або діалогів. |
| Мовний етикет | Ознайомлення з основними мовними формулами ввічливості: вітаннями, прощаннями, виразами подяки, вибаченнями.  Рольові ігри на демонстрацію правильного використання етикетних виразів у різних соціальних ситуаціях.  Вправи на формулювання коректних запитів, вибачень та висловлювань вдячності.  Використання реальних прикладів з літератури та побуту для ілюстрації правил мовного етикету. |

Дана таблиця містить організаційно-педагогічні умови для розвитку діалогічного мовлення та діалогічної взаємодії у молодших школярів із РАС в умовах початкової школи. Кожна з п’яти умов — структурування змісту діалогу, взаємодія зі співрозмовником, лексична грамотність, інтонаційна виразність мови та мовний етикет — розкриває конкретні аспекти, які допомагають формувати ефективне діалогічне мовлення та взаємодію.

1. Структурування змісту діалогу

Мета: розвиток умінь організовувати зміст розмови так, щоб діалог був логічно послідовним і зрозумілим для співрозмовника.

Учні отримують конкретні завдання, спрямовані на побудову діалогу: наприклад, «Розпочати розмову з привітання, задати питання про стан співрозмовника, почути відповідь і завершити розмову прощанням».

Педагог може використовувати карти або спеціальні мікроситуації, де дитина повинна правильно організувати свої репліки, використовуючи певні ключові слова та фрази. Наприклад, діти практикують, як правильно почати і завершити розмову, задаючи питання, сприймаючи відповіді та логічно завершуючи діалог.

Приклад: урок може включати таку ситуацію: "Діти повинні спілкуватися між собою в парі, де один запитує про погоду, а інший відповідає. Потім кожен учень по черзі повинен дати адекватну відповідь і завершити розмову." Це допомагає дітям організовувати діалог із початку до кінця.

2. Взаємодія з співрозмовником

Мета: навчити дітей адекватно реагувати на запитання, підтримувати діалог, адже часто діти з РАС мають труднощі в соціальній взаємодії та правильному сприйнятті відповідей.

Дітям пропонуються ситуації, коли вони мають реагувати на запитання чи коментарі співрозмовника, підтримувати розмову або змінювати тему.

Наприклад, коли учень починає діалог питанням ("Як ти себе почуваєш?"), інший учень має дати відповідь і після цього вміти поставити інше питання, щоб продовжити розмову, наприклад, "А ти часто ходиш до лікаря?".

Приклад:

Діалог між двома дітьми:  
— "Привіт! Як твої справи?"  
— "Добре, дякую! А у тебе?"  
— "Все нормально! Ти любиш спорт?"  
— "Так, люблю футбол."  
— "Цікаво, а яку команду підтримуєш?"  
Це приклад підтримки діалогу, де учні постійно задають питання і адекватно на них реагують.

3. Лексична грамотність

Мета: навчити дітей використовувати правильну лексику та уникати лексичних помилок, що є важливим для ефективної комунікації.

Діти практикують вибір правильних слів у конкретних ситуаціях, враховуючи контекст. Наприклад, потрібно навчити їх говорити ввічливо, вибираючи слова відповідно до ситуації: "Будь ласка", "Дякую", "Вибачте".

Педагог звертає увагу на помилки в лексиці, зокрема, як замінити слова, що можуть бути некоректними або грубими. Важливо також допомогти дітям розпізнавати синоніми та антоніми.

Приклад:

На уроці діти отримують задачу: вміти вибрати правильне слово в залежності від ситуації: — Ситуація: дитина хоче запитати, чи можна взяти щось у іншого учня. — Правильна фраза: "Чи можу я взяти твою книгу, будь ласка?" — Неправильна фраза: "Дай мені свою книгу!"  
Викладач підкреслює важливість правильного вибору лексики та ввічливості.

4. Інтонаційна виразність мови

Мета: допомогти дітям правильно використовувати інтонацію, що відповідає змісту та емоційному контексту ситуації.

* Учням пропонуються вправи для тренування інтонації, адже правильний тон може значно покращити сприйняття мови. Наприклад, вчитель разом із учнями працює над зміною інтонації в залежності від емоційної ситуації.
* Педагог навчає дітей правильно інтонувати запитання, прохання чи захоплення, а також знижувати інтонацію в кінці речення для завершення діалогу.

Приклад:

Діти отримують завдання: сказати таку фразу з різними інтонаціями: — "Ти прийдеш на святкування?" (Інтонація питання)  
— "Ти прийдеш на святкування!" (Інтонація запрошення)  
— "Ти прийдеш на святкування?" (Інтонація здивування)  
Це допомагає дітям усвідомлювати, як змінюється зміст фрази залежно від інтонації.

5. Мовний етикет

Мета: навчити дітей використовувати мовні формули ввічливості, важливі для соціальних взаємодій.

* Педагог активно вводить у спілкування дітей з РАС різні формули мовного етикету, такі як вітання, подяка, вибачення, прохання, щоб учні могли правильно реагувати в різних ситуаціях.
* Наприклад, під час вправ діти повинні сказати "Дякую" після того, як їм нададуть допомогу, або "Вибачте" після того, як вони порушать чиюсь особисту простору.

Приклад:

Під час вправи діти повинні зіграти ситуацію, де один учень просить книгу у іншого, а той відповідає ввічливо: "Будь ласка, ось книга". Інший учень додає: "Дякую!"  
Ця ситуація допомагає учням освоїти правила мовного етикету в реальному житті.

Завдяки описаним умовам та методам, учні з РАС можуть поступово формувати діалогічне мовлення, враховуючи всі його складові: початок, структуру, підтримку розмови, правильний вибір лексики, інтонаційне оформлення і ввічливість. Кожен етап взаємодії має свою мету і спеціальну методику, що дозволяє не тільки розвивати мовлення, але й покращувати соціальні навички, необхідні для успішної комунікації.

**3.2 Обґрунтування та зміст комунікативних вправ і завдань для розвитку діалогічного мовлення молодших школярів із РАС**

Розвиток діалогічного мовлення в молодших школярів з розладами аутистичного спектра є однією з ключових складових їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Адже здатність вести діалог допомагає дитині налагоджувати контакти з оточенням, розвивати комунікативні навички та формувати соціальні зв’язки.

Діалогічне мовлення є важливою частиною мовної діяльності, що дозволяє не тільки передавати інформацію, але й створювати взаєморозуміння між співрозмовниками. Для дітей з РАС, які можуть мати труднощі у спілкуванні, важливо створювати спеціалізовані умови, які дозволяють поступово освоювати основи діалогу, зокрема вміння почати і завершити розмову, підтримувати бесіду, правильно реагувати на запитання та висловлювання співрозмовника.

Виходячи з цього, важливим етапом у розвитку діалогічного мовлення є організація спеціальних комунікативних вправ і завдань. Вони мають бути адаптовані до особливостей сприйняття і мовної активності дітей з РАС, що допоможе їм освоювати навички спілкування через поступове введення в різні види комунікаційних ситуацій.

Комунікативні вправи для розвитку діалогічного мовлення у дітей з РАС повинні бути побудовані таким чином, щоб вони поступово включали дітей у активне спілкування, допомагаючи розвивати різні аспекти мовлення, зокрема:

Структурування діалогу – діти повинні навчитися будувати діалог, правильно розпочинати, розвивати та завершувати його. Для цього використовуються вправи на побудову діалогів з чітким вказівкою етапів: введення, розвиток і завершення. Завдання мають допомогти дітям усвідомити, як формулювати репліки, які органічно з’єднуються між собою.

Взаємодія зі співрозмовником – важливо навчити дітей не лише формулювати репліки, але й вчасно реагувати на слова співрозмовника. Для цього проводяться вправи на початок і завершення бесіди, а також на вміння ставити уточнювальні запитання або відповідати на них.

Лексичне оформлення мовлення – оскільки діти з РАС можуть мати обмежений лексичний запас, необхідно спеціально працювати над вибором слів та виразів, які відповідають ситуації. Завдання на вибір синонімів, антонімів, та вправи для розширення словникового запасу допомагають дітям вивчити нові слова та використовувати їх в діалозі.

Інтонаційна виразність мови – діти з РАС можуть мати труднощі з правильною інтонацією, тому важливо тренувати їх у правильному наголошуванні та варіативному використанні інтонації в залежності від ситуації. Вправи на інтонаційні зміни дозволяють формувати вміння використовувати інтонацію для вираження емоцій або акцентування важливих моментів.

Мовний етикет – важливим аспектом діалогічного мовлення є коректне спілкування з іншими людьми, тому вправи на вивчення мовних формул ввічливості, таких як вітання, подяки, вибачення, допомагають дітям з РАС засвоїти основні правила мовного етикету.

Таблиця 3.2, що подана нижче, є детальним планом для вчителів і фахівців, які працюють з дітьми з РАС, з метою систематизованого підходу до розвитку діалогічного мовлення. Вона пропонує різноманітні вправи і методи для роботи з кожним аспектом діалогічного мовлення. Завдяки цій таблиці педагоги можуть вибирати конкретні завдання в залежності від етапу навчання і потреби дитини.

Наприклад:

Якщо дитина ще не може правильно почати діалог, педагоги можуть використовувати вправи на початок і завершення розмови.

Якщо дитина має труднощі з лексикою, можна використовувати вправи на підбір слів, синонімів чи вправи на лексичні помилки.

Для розвитку інтонаційної виразності можна використовувати рольові ігри, де інтонація важлива для вираження емоцій.

Для засвоєння правил мовного етикету вчителі можуть застосовувати ситуаційні вправи, де діти тренуються в коректному використанні вітальних і прощальних виразів.

Таким чином, таблиця є ефективним інструментом для організації роботи вчителя, що дозволяє поетапно і систематично розвивати всі необхідні компоненти діалогічного мовлення у дітей з РАС. Вправи допомагають дітям освоювати діалог як комплексну взаємодію, де важливі не тільки мовні структури, а й навички соціальної взаємодії, слухання, співчуття та емоційного вираження.

Таблиця 3.2 – «Методи та вправи для розвитку діалогічного мовлення у дітей з РАС»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Умови розвитку діалогічного мовлення | Назва вправи | Мета | Хід виконання |
| Структурування змісту діалогу | Рольова гра "Продавець і покупець" | Розвинути навички формулювання запитань та відповідей, організацію діалогу. | 1. Учні розподіляються на дві ролі: продавець та покупець. 2. Продавець пропонує товар, покупець ставить запитання. 3. Потім діалог завершується покупкою. |
| Діалог "Запитати дорогу" | Розвинути навички запитання та надання інструкцій. | 1. Діти розігрують ситуацію, коли один учень запитує, як дістатися до школи. 2. Інший учень дає чіткі вказівки. 3. Після цього учні обмінюються ролями. |
| Рольова гра "Зустріч у парку" | Розвинути вміння починати і підтримувати бесіду. | 1. Діти вітаються один з одним. 2. Один запитує про погоду, інший відповідає. 3. Діалог продовжується розмовою про майбутні плани. |
| Діалог "Улюблена гра" | Розвинути навички структурування діалогу, вміння відповідати на уточнюючі запитання. | 1. Один учень розповідає про улюблену гру, інший ставить уточнюючі запитання (як грати, коли почав грати і т.д.). 2. В кінці вони підсумовують розмову. |
| Діалог "Покупки в магазині" | Розвинути вміння вибудовувати логічну послідовність діалогу з використанням коректних запитань. | 1. Один учень відіграє роль продавця, інший — покупця. 2. Покупець ставить запитання, продавець відповідає, діалог завершується купівлею товару. |
| Взаємодія з співрозмовником | Початок і завершення бесіди | Навчити дітей правильно починати та завершувати діалог. | 1. У ролі запитують "Як справи?", "Чим займаєшся?" 2. В кінці діти вчаться прощатися ("До побачення", "Бувай"). |
| Імітація діалогу з запитаннями" | Вчити правильно реагувати на запитання, підтримувати діалог. | 1. Діти по черзі задають запитання (наприклад, про улюблені книги, хобі). 2. Важливо вміти відповідати та ставити уточнюючі питання. |
| Тренування реакцій на коментарі" | Розвинути вміння адекватно реагувати на коментарі співрозмовника. | 1. Діти по черзі роблять компліменти один одному, інші реагують на коментарі ("Дякую, мені приємно!"). |
| Підтримка бесіди через запитання" | Розвинути здатність підтримувати діалог через активні запитання. | 1. Учні вибирають тему для діалогу. 2. Один ставить запитання для уточнення і підтримує розмову. |
| Спостереження за відео прикладами діалогів | Покращити навички діалогічної взаємодії через спостереження за прикладами. | 1. Діти дивляться відео, на якому персонажі взаємодіють у різних ситуаціях. 2. Після цього учні відтворюють діалог, звертаючи увагу на початок, розвиток і завершення. |
| Лексична грамотність | Вибір слів за контекстом | Розвинути здатність вибирати правильну лексику для конкретної ситуації. | 1. Діти отримують ситуації і вибирають синоніми або антоніми для їх опису. 2. Наприклад, вони обирають слова для вираження радості, здивування чи суму. |
| Корекція лексичних помилок | Розвинути здатність виправляти лексичні помилки. | 1. Учитель пропонує діалог, де є лексичні помилки. 2. Діти знаходять помилки та виправляють їх |
| Лексичні обмеження в діалогах" | Вчити вибір лексики, яка підходить до контексту розмови. | 1. Вчитель дає обмеження на кількість слів. 2. Діти будують діалог, використовуючи задані слова. |
| Розширення словникового запасу" | Розвинути лексичний запас та знання синонімів. | 1. Вчитель пояснює значення нового слова. 2. Діти використовують це слово в реченнях або діалогах. |
| Гра з емоційним забарвленням" | Вчити дітей використовувати відповідну лексику в залежності від емоційної тональності ситуації. | 1. Діти обирають ситуації (сум, радість, захоплення). 2. Діти повинні використовувати відповідні слова для вираження цих емоцій. |
|  | Знайди наголос | Розвиток вміння правильно наголошувати слова в залежності від змісту розмови | Діти отримують картки з реченнями, де необхідно правильно поставити наголос. Вчитель разом з дітьми аналізує зміст кожного речення та вказує на важливі слова для інтонації. |
| Емоційний діалог | Формування вміння виражати емоції через інтонацію | Діти працюють у парах, виконують рольові ігри, де інтонація допомагає виразити емоції (радість, сум, здивування). Вчитель демонструє, як інтонація змінюється в залежності від ситуації. |
| Інтонаційна виразність мови | Питання з емоціями | Підвищення уваги до змін інтонації під час запитань | Вчитель ставить питання різними інтонаціями (наприклад, з подивом, захопленням або сумнівом). Діти повинні відповісти, підбираючи відповідні інтонації у своїх відповідях. |
| Інтонаційна гра | Розвиток варіативного використання інтонації для передачі значення | Вчитель дає дітям короткий текст або діалог, в якому вони повинні прочитати його різними інтонаціями: з підвищенням голосу, запитанням або акцентуванням на важливих словах. |
| Інтонаційний театр | Розвиток здатності варіювати інтонацію для вираження емоцій | Діти разом з вчителем виконують вірші або короткі діалоги, додаючи емоції в інтонацію (сум, радість, здивування, іронія). Вчитель наголошує на значенні інтонації в кожному контексті. |
|  | Чарівні слова | Навчання правильному використанню ввічливих виразів | Вчитель пояснює важливість "чарівних слів" (будь ласка, дякую, вибачте). Діти працюють в парах, виконують вправи, де кожен має використовувати ці слова в контексті: вітання, прощання, подяка. |
| Письмові зв'язки | Розвиток вміння формулювати коректні запити і подяки | Діти пишуть листи або повідомлення, використовуючи відповідні вирази ввічливості (наприклад, прохання про допомогу, вибачення за незручності). Вчитель допомагає коригувати використання мовного етикету. |
| Мовний етикет | Прощання та вітання | Закріплення ввічливих формул привітання та прощання | Вправи на формулювання різних варіантів вітання та прощання (вранці, ввечері, при зустрічі з друзями, вчителями). Діти працюють в парах або групах, обирають відповідні фрази для кожної ситуації. |
| Інтерв'ю з ввічливістю | Розвиток коректного запиту, вибачень і подяк | Один учень ставить запитання іншому (наприклад, "Можна я запитаю?" або "Чи можна, будь ласка, отримати..."). Використовуються вирази ввічливості під час комунікації (вирази подяки, вибачення). |
| Етикет у різних ситуаціях | Ознайомлення з правилами етикету для різних соціальних ситуацій | Діти розігрують різні ситуації, в яких необхідно правильно використовувати мовний етикет (наприклад, запитати допомогу у магазині, вибачитись за помилку). Вчитель наголошує на важливості культурної поведінки. |

Якщо всі вправи, зазначені в таблиці, будуть виконуватися систематично і послідовно, із врахуванням корекції помилок та індивідуальних потреб дитини, ми отримаємо значний прогрес у формуванні діалогічного мовлення дітей з РАС. Це забезпечить не тільки покращення мовленнєвих навичок, а й позитивно вплине на соціальну взаємодію, комунікативну адаптацію та здатність дитини до ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Зокрема, систематичне виконання вправ допоможе:

1. Покращити структуру діалогу: Діти зможуть самостійно будувати зміст розмови, правильно починати, розвивати та завершувати діалоги, враховуючи логіку і мету спілкування. Це також сприятиме розвитку навичок ведення структурованих бесід, що підвищує ефективність комунікації.
2. Розвинути навички взаємодії зі співрозмовником: Завдяки вправам на початок і завершення розмови, а також навчанню адекватно реагувати на запитання та коментарі, діти зможуть покращити свої соціальні навички, встановлюючи ефективний контакт з іншими людьми. Вони навчаться підтримувати бесіду, що є важливим для розвитку здорових соціальних зв’язків.
3. Покращити лексичну грамотність: Виконання вправ на вибір лексики в різних контекстах дозволить дітям правильно використовувати слова та вирази в ситуаціях спілкування. Це сприятиме формуванню більш багатого і точного словникового запасу, що забезпечить правильне і чітке вираження думок.
4. Розвинути інтонаційну виразність: Завдяки інтонаційним вправам діти зможуть зрозуміти, як правильно використовувати інтонацію для вираження емоцій, акцентів та відтінків значення. Це дозволить їхньому мовленню бути більш виразним, зрозумілим і природним для співрозмовників.
5. Засвоїти правила мовного етикету: Опанування мовними формулами ввічливості, таких як вітання, прощання, подяка та вибачення, дозволить дитині ефективно взаємодіяти в соціальних ситуаціях, формуючи позитивні стосунки з оточуючими.

Переходячи до роботи з батьками, важливо підкреслити, що їхня участь у формуванні діалогічного мовлення дітей з РАС є ключовою. Спільна робота школи та сім'ї сприяє досягненню максимального ефекту в розвитку мовленнєвих навичок дітей. Задача батьків полягає в тому, щоб створити сприятливе середовище для розвитку комунікативних здібностей дитини, підтримувати її на домашніх заняттях і в побуті, використовуючи методи та підходи, що відповідають особливостям її розвитку.

Батьки мають забезпечити дитині регулярний доступ до спілкування, яке включає практику діалогів з родичами, друзями та іншими людьми. Важливо створювати умови для спонтанних діалогів, включаючи ситуації, коли дитина може висловлювати свої думки, ставити запитання та відповідати на них. Для цього батькам слід активно долучатися до розвитку мовленнєвих навичок, застосовуючи вправи з таблиці.

Діти з РАС часто потребують додаткової підтримки в розпізнаванні та інтерпретації соціальних сигналів. Батьки можуть допомогти дитині в розвитку діалогічного мовлення, активно слухаючи її, задаючи відкриті питання, що стимулюють мовленнєву активність. Важливо використовувати вправи на підтримку розмови та розвиток рефлексії, такі як коригування мовних помилок або заохочення дитини до пояснень.

Батьки можуть допомогти дитині розширювати лексичний запас через обговорення різних ситуацій, використовуючи нові слова та фрази. Важливо намагатися створювати різноманітні ситуації, що стимулюють дитину до вживання різних лексичних одиниць, відповідно до контексту (наприклад, за допомогою ігор, де необхідно вживати синоніми, антоніми або слова, що відповідають емоційному забарвленню ситуації).

Діти з РАС можуть мати труднощі в розпізнаванні та правильному використанні інтонацій. Батьки можуть тренувати з дітьми інтонаційну виразність, звертаючи увагу на акценти в словах, паузи та емоційну забарвленість мови. Це можна робити через рольові ігри, коли батьки разом з дитиною виконують різні сценки, звертаючи увагу на інтонацію під час вираження радості, суму, здивування тощо.

Для формування мовного етикету батьки повинні навчити дитину правильному використанню форм ввічливості в різних соціальних контекстах: привітання, прощання, вибачення та подяка. Важливо підтримувати ці навички в побуті, демонструючи власний приклад, а також використовувати спеціальні вправи та ігри на закріплення мовних етикетних формул.

У школі вчителі можуть проводити заняття з використанням методик, зазначених у таблиці 3.2, а вдома батьки мають підтримувати ці ініціативи, розвиваючи навички дитини в більш спокійній і неформальній атмосфері. Важливо, щоб батьки мали чітке уявлення про те, як вони можуть допомогти дитині у виконанні вправ, а також отримували від вчителів рекомендації щодо підходів та методів для розвитку діалогічного мовлення.

Рекомендації для батьків:

* Проводити щоденні короткі бесіди з дитиною на різні теми, використовуючи запитання та висловлення, що стимулюють розвиток діалогу.
* Використовувати ігри, які включають діалоги між персонажами, допомагаючи дитині відпрацьовувати різні мовні структури та фрази.
* Заохочувати дитину до самостійного вибору слів у відповідь на ситуацію, допомагаючи з коригуванням лексичних помилок.
* Підтримувати інтонаційну виразність через повторення фраз з різним емоційним забарвленням.
* Навчати дитину мовним етикетним формулам, створюючи ситуації для їх використання в повсякденному житті.

Отже, спільна робота вчителів та батьків у формуванні діалогічного мовлення у дітей з РАС сприяє більш ефективному розвитку комунікативних навичок. Систематичне виконання вправ, активна участь батьків та створення умов для практики вдома допоможуть дитині не тільки покращити мовленнєві навички, а й адаптуватися в соціальних ситуаціях, стати більш відкритою та самостійною в спілкуванні.

**3.3. Аналіз результатів емпіричного дослідження**

З метою підтвердження висунутої нами гіпотези, під час констатувального (першого) етапу дослідження ми продіагностували дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру з урахуванням певних критеріїв та одержали певні результати, що дали нам можливість виявити та оцінити рівень сформованості діалогічної взаємодії у дітей молодшого шкільного віку із РАС

У діаграмі, представлений на Рисунку 3.1, можна побачити результати оцінки учнів за цим критерієм. Оцінка візуалізує рівень умінь дітей щодо того, чи здатні вони дотримуватися логіки і структури діалогу, чи відповідають їхні репліки ситуації, та наскільки правильно і послідовно вони будують свою мову відповідно до завдання.

Рис.3.1 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Зміст»

Аналіз даних, отриманих в ході дослідження, показує, що 20% респондентів мають високий рівень розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Зміст», 55% опитаних володіють середнім рівнем, а 20% — низьким рівнем та 5% володіють дуже низьким рівнем. Це свідчить про те, що більшість учнів мають низький рівень володіння навичками побудови змістовного діалогу, хоча й є частина дітей, які мають середній рівень розвитку.

Далі проводилася оцінка рівня взаємодії дитини з співрозмовником, що включала такі аспекти: чи вміє учень розпочати та завершити розмову, чи адекватно реагує на питання та коментарі педагога, чи здатен підтримати розмову, поєднуючи короткі репліки з більш розгорнутими висловлюваннями, та виражати емоції під час діалогу.

Результати цієї оцінки були представлені у вигляді діаграм на Рисунку 3.2, що дає змогу наочно побачити розподіл учнів за рівнями володіння цим важливим аспектом діалогічного мовлення. Аналіз цих даних дозволяє виявити, наскільки ефективно діти взаємодіють у процесі спілкування, що є важливим для подальшого розвитку їхніх комунікативних навичок.

Рис. 3.2 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Взаємодія із співрозмовником»

Як видно з діаграми 2.3., високий рівень мають 30%, середній – 40% та 20% – низький рівень, 10% - дуже низький.

Наступний крок – аналіз критерію «Лексичне оформлення мови», який розкриває рівень відповідності словникового запасу учня поставленому завданню, правильного використання лексики учнем (відсутність грубих лексичних помилок).

Результати діагностування за цим критерієм графічно представлені на рисунку 3.3

Рис. 3.3 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Лексичне оформлення мовлення»

Аналіз даного критерію показує високий рівень 15%, середній рівень – 65% та низький рівень у 15% та дуже низький у 5%.

Наступним критерієм оцінювання був критерій виразності мови школяра. Цей показник встановлює, чи має учень правильну вимову та інтонацію (відсутність грубих фонематичних помилок) (рис.3.4).

Рис. 3.4 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Виразність мови»

Результати показують, високий рівень – 20%, середній рівень – 70%, низький рівень – 20% та дуже низький рівень 0%.

Такий результат свідчить про те, що розвитку названих умінь приділяється недостатня увага і в школі, і поза навчальним закладом.

На закінчення діагностика школярів проводилася за критерієм «Мовленнєвий етикет», який показує рівень розвитку мовних етикетних умінь дитини під час спілкування з оточуючими. Результати дослідження як діаграми представлені на рис. 3.5

Рис. 3.5 Оцінка рівня розвитку умінь діалогічного мовлення за критерієм «Мовленнєвий етикет»

Високий рівень 10%, середній рівень – 75%, низький рівень – 10% та дуже низький 5%

Зведена таблиця результатів за усіма критеріями оцінки рівня культури діалогічного мовлення молодших школярів представлена на рисунку 3.6

Рис. 3.6 Зведені результати діагностики рівня розвитку культури діалогічного мовлення молодших школярів

Високий рівень 2 учнів (20%), середній рівень - 7 учнів (70%) та 1 дитина (10%) має низький рівень

Отже, результати проведеного дослідження свідчать про значущість спеціально організованої роботи з учнями щодо розвитку культури діалогічного мовлення в умовах освітнього процесу початкової школи. Завдяки систематичному підходу до розвитку комунікативних навичок, зокрема через регулярні мовленнєві зрізи та використання різноманітних методів і форм навчання, вдалося досягти позитивних результатів. Після впровадження цілеспрямованих вправ і завдань для розвитку діалогічного мовлення в класі, спостерігається покращення в комунікативних здібностях учнів.

Так, зокрема, 2 учні продемонстрували високий рівень розвитку діалогічного мовлення, маючи впевнене володіння основними мовленнєвими техніками. 7 учнів досягли середнього рівня, виявляючи поступове засвоєння основ діалогу, хоча потребують додаткової практики в деяких аспектах. 1 дитина поки що має низький рівень, що вказує на необхідність індивідуальної корекційної роботи та додаткової підтримки для подолання мовленнєвих бар'єрів.

Робота, що була проведена, показала важливість аналізу організаційно-педагогічних умов для забезпечення ефективного навчання діалогічного мовлення. Визначені умови і методи, які активно використовувались, допомогли учням не тільки подолати комунікативні труднощі, але й підготувати їх до більш успішного навчання та взаємодії в соціумі.

**Висновки до третього розділу**

Використання організаційно-педагогічних умов для розвитку культури діалогічного мовлення у молодших школярів з аутизмом є ефективним підходом до покращення їх комунікативних навичок. Завдяки структурованим вправам на побудову діалогу, розвитку взаємодії з співрозмовником, підвищенню лексичної грамотності, коректному використанню інтонації та засвоєнню мовного етикету, діти з РАС поступово оволодівають основними аспектами діалогічного мовлення. Всі ці умови сприяють не тільки розвитку мовлення, а й покращенню соціальної взаємодії та підготовці до успішної комунікації в різних життєвих ситуаціях.

Розвиток діалогічного мовлення в дітей з аутизмом (РАС) є важливим етапом їх соціалізації. Це сприяє покращенню комунікативних навичок, формуванню соціальних зв'язків і допомагає в інтеграції в суспільство. Діалогічне мовлення допомагає дітям розуміти структуру розмови, підтримувати бесіду, реагувати на запитання, використовувати відповідні слова та інтонацію в різних ситуаціях.

Для ефективного розвитку діалогічного мовлення у дітей з РАС використовуються спеціальні вправи, зокрема рольові ігри, діалоги на різні теми, тренування лексики і інтонації. Важливим є також вивчення мовного етикету, що включає правила ввічливості, такі як вітання, подяки і вибачення.

Систематичне виконання таких вправ дозволяє дітям з РАС покращувати мовні навички, розвивати здатність до соціальної взаємодії та ефективного спілкування. Роль батьків у цьому процесі важлива: вони повинні створювати сприятливі умови для практики, заохочувати дитину до спілкування і застосовувати методи, що відповідають особливостям розвитку дитини.

Результати дослідження підтвердили важливість спеціально організованої роботи з учнями для розвитку культури діалогічного мовлення. Аналіз рівнів розвитку діалогічних умінь показав, що більшість учнів мають середній рівень, але є також учні з високим та низьким рівнем. Після впровадження цілеспрямованих вправ спостерігається покращення комунікативних здібностей учнів. Це підкреслює необхідність індивідуального підходу та подальшої підтримки для досягнення кращих результатів у розвитку діалогічного мовлення у дітей з аутизмом.

**ВИСНОВКИ**

Проведене дослідження дозволило уточнити сутність понять «діалогічне мовлення» та «діалогічна взаємодія», що стало основою для аналізу наукових джерел та побудови емпіричного дослідження. Було встановлено, що діалогічне мовлення відіграє ключову роль у соціалізації дітей із розладами аутистичного спектра (РАС), оскільки сприяє розвитку комунікативних та емоційних навичок, необхідних для адаптації в соціумі. Аналіз сучасних досліджень показав важливість використання програм Нової української школи (НУШ) для створення інклюзивного середовища та розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь у таких дітей.

На основі діагностичних критеріїв було проведено первинний моніторинг рівнів розвитку діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з РАС, який виявив низький рівень сформованості комунікативних навичок у більшості учнів. Це підкреслило потребу в застосуванні цілеспрямованих вправ і методик для стимуляції мовленнєвої активності. Запропоновані вправи на розвиток діалогічного мовлення, включаючи рольові ігри, моделювання ситуацій, використання соціальних історій та вправи на розвиток емоційного інтелекту, продемонстрували ефективність у покращенні комунікативних умінь учнів.

Таким чином, дослідження підтвердило, що комплексний підхід до розвитку діалогічної взаємодії у дітей з РАС, заснований на використанні сучасних освітніх програм, індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи та активній участі сім’ї, забезпечує значний прогрес у соціалізації та підготовці дітей до успішної взаємодії в суспільстві.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аутологія : навчально-методичний посібник / В. Й. Бочелюк, М. С. Панов, Позднякова О. Л., А. В. Турубарова. Запоріжжя : Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. – 324 с.
2. Базима Н. В. Дитина з РАС в інклюзивному просторі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / Нац. пед. унт імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 37. С. 22–28.
3. Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення у дітей з РАС. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ,* 2018. Вип. 35. С. 5–14.
4. Базима Н. В. 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*. 2014. Вип. 28. С. 5-8.
5. Базима Н. В. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. №1. С. 51-56
6. Базима Н. В., Шеремет М. К. До проблеми діагностики та корекції комунікативної поведінки дітей з РАС. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. Вип. 37. С. 5–11.
7. Базима Н. В., Шеремет М. К. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / Нац. пед. унт імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. Вип. 33. С. 100–107.
8. Базима Н. В., Шеремет М. К. Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. Вип. 34. С. 112–119.
9. Базима Н. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.13. Київ, 2014. 21 с.
10. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : Академія, 2009. 376 с. (Альма-матер).
11. Бондаренко Н. Навчання діалогічного мовлення. *Дивослово.* Н. Бондаренко. 2002. № 5. С. 28-31.
12. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів. *Початкова школа.* 1991. № 2. С. 23-28.
13. Власенко О.В. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Управління школою*. 2005. №22-24, с. 21-22.
14. Войтенко В. застосування основ мнемотехніки для корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами в педагогічній практиці вчителя-дефектолога: методичний посібник URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/mv_58-443-457.pdf>
15. Галаєвська Л. В. Психолого-педагогічні умови формування діалогічної взаємодії на уроках української мови. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Модернізація освіти як важливий чинник розвитку суспільства”*. Міжнар. гуманітар. дослідн. центр. С. 6–10.
16. Галазова О. Навчання діалогічного мовлення *Дивослово* 2003. С. 31–33.
17. Галазова О. Ситуативні вправи для складання діалогів відповідно до запропонованої ситуації спілкування. *Дивослово*. 2003. № 3. С. 36-38.
18. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні рекомендації / Укладач О. В. Гаяш. – Ужгород : Інформаційновидавничий центр ЗІППО, 2014. – 108 с.
19. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування особистісно-орієнтованого знання / І. Я. Глазкова // *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Х.: ОВС, 2002. Вип. 23. С. 100–104.
20. Данілавічютє Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 3. С. 7–19.
21. Державний стандарт початкової загальної освіти // *Початкова школа*. – 2011. – №7 – С. 1-7.
22. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія / Тетяна Вікторівна Скрипник.  Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019.  208 с
23. Клименко С., Клименко Ю. Мовлення в дитячому спілкуванні *Початкова освіта* 2002. № 37. С. 3- 6.
24. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с
25. Колупаєва А. А., Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : «А.С.К.», 2012. 197 с.
26. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
27. Копаниця В. А., Мороз Л. В. Особливості корекційної роботи серед дітей з розладами аутистичного спектру : навчальний посібник. Суми : Слово, 2019. 124 с.
28. Литвин Н., Тетера О. Психолого-педагогічні аспекти навчання діалогічного мовлення учнів 5 класу на уроках української мови. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. Зб. наук. пр. С. 148–153.
29. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі / О. В. Літвінова // *Логопедія.* 2013. № 3. С. 48-51.
30. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії / І. П. Логвінова // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2008. С. 59-61.
31. Лопатіна Г.О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук. В., 2014. 254 с.
32. Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з молодшими школярами: Навч. посібник. К.: НПУ, 2001. 96 с.
33. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів : автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / В. В. Любашина. Одеса : Б.в., 2006 . 21 с.
34. Ляшкевич А.І. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2003. 18 с.
35. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закладів. Вид. 3-тє, перер. доп. Київ : Слово, 2015. 312 с.
36. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Методичні рекомендації для студентів педінститутів та учнів педучилищ зі спеціальністю «Педагогіка та методика початкового навчання» / Укладачі: Л.О. Варзацька, Л.М. Шевченко. – К.: РНМК, 1992. – 162 с.
37. Методика: шкала рейтинга детского аутизма (Childhood Autism Rating Scale) (CARS). URL: <https://sites.google.com/site/test300m/rda>
38. Моделювання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: розлад аутистичного спектра / упорядник: Т.М. Холодова. Полтава: ПОІППО, 2020. 63 с. <http://poippo.pl.ua/nml/elektronni-vydannia-poippo>
39. Наумчук М.М. Словник – довідник термінів і понять з методики української мови / М.М. Наумчук, Л.П. Лушпинська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 132с.
40. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с. – 206 с.
41. Островська К. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада-плюс, 2012. 520 с.
42. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
43. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: Дис. канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2013 466 с.
44. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. – Львів : «Тріада плюс», 2012. – 520 с.
45. Палихата Е.Я. Формування ввічливості у процесі навчання культури діалогічного спілкування. Наукові записки ТНПУ. Літературознавство. 2016. № 44. С. 95-99.
46. Палихата М. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи. Т.: ТДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2002. 272 с.
47. Палихата, Е. Взаємозв'язок між монологічним і діалогічним мовленням на уроках вивчення рідної. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2006. № 4. С. 107–112.
48. Палихата, Е. Навчання діалогічного мовлення учнів другого року навчання в основній школі. *Рідна мова*. 2015. №23. С. 57–66.
49. Пасєвіна О. А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру / О. А. Пасєвіна // *Молодий вчений*. – 2013. – № 2 (02)
50. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. *Початкова школа*. 2005. № 11. С. 8-11.
51. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник/ Пономарьова К. І. – Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020 - 88 с.
52. Романчук О. Розлади спектра аутизму в запитаннях та відповідях. Львів: Колесо, 2009. 168 с.
53. Ростикус Н.П. Як навчати діалоги складати? Методика формування діалогічного мовлення молодших школярів. *Учитель початкової школи*. 2018. № 1. С. 16–19.
54. Ростикус, Н. Мовленнєво-комунікативна готовність дітей до навчання української (рідної) мови в початковій школі. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 15. С. 198–202
55. Савінова Н. В. Коригувально-мовленнєві завдання в програмах дошкільних навчальних закладів та початкової школи / Н. В.Савінова // *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. – Випуск 15. Педагогічні науки : зб. наук. праць за заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пєхоти. – Миколаїв : МДУ, 2007. – С.140-148.
56. Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку : Монографія / Н. В. Савінова, А. М. Богуш. – Миколаїв : «Атол», 2007. – 251 с.
57. Савінова Н. В. Сучасні проблеми і тенденції розвитку логопедії як науки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогічна та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 27. С. 184–188. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_40>
58. Савінова Н. В. Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції : Монографія / Н. В. Савінова. – Миколаїв : НУК, 2012. – 284 с
59. Савінова Н. В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. К., 2013. 42 с.; с.9
60. Синьов В., Шульженко Д. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологіям : збірник наукових праць.* Київ, 2012. № 21. С. 251–256.
61. Синьов В.М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матер. між нар. наук, конф.: К., 2005. – С. 175–180.
62. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників із аутизмом : методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка. 2008. 72 с.
63. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
64. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.В.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
65. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. В. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436с.
66. Старостенко В. А. Використання прийомів та методів мнемотехніки на логопедичних заняттях. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VI Всеукр. заоч. наук.-практ. конф., м. Суми, 14 квіт. 2017 р. Суми. 2017. С. 149-150.
67. Сухіна А.В. Діалогічне мовлення: *Збірник навчальних і контрольних вправ та завдань. 1-4 класи* / А.В.Сухіна, Л.М.Дяченко. Харків: Торсінг, 2004. 96с.
68. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. В Тарасун. К.: «Вадекс», 2018. c.590.
69. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. Київ : «Каравела», 2017. 316 с.
70. Тарасун В. В. Способи уніфікації процесу підготовки дітей до навчання: сутність, значення, напрями реалізації. Дефектологія. 2009. № 4. С. 21–25.
71. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом / В. Тарасун, Г. Хворова / За наук. ред. В. Тарасун К., 2004. 103 c
72. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти під керівництвом Савченко О.Я., затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 21.03.2018 № 268. – К. : ТД «Освіта-центр плюс», 2018. – 240 с. Сайт Міністерства освіти і науки України mon.gov.ua
73. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. К. : Видавництво «Світоч», 2019. - 336 с.
74. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи та 3-4 класи. – К. : Видавництво «Світоч», 2019. – 336 с.
75. Тороп К. С. Дослідження соціальної компетентності у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. Вип. 77. С. 64-69.
76. Удосконалення мовленнєвого розвитку першокласників у період навчання грамоти // *Матеріали науково-практичної конференції “Проблеми і перспективи початкової освіти”.* – Глухів, 1999. – С. 33- 35
77. Фон Течнер С. Вступ в альтернативну та додаткову комунікацію: жести та графічні символи для людей з руховими та інтелектуальними порушеннями, а також із розладами аутистичного спектру / пер. з англ. Стівен фон Течнер, Харальд Мартісен. Київ : Знання, 2014. 343 с
78. Хворова Г. М. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини. Дефектологія. 2008. №3. С. 20-27.
79. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.
80. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник. Г. Чепурний. 3-є вид., оновл. зі змінами та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.
81. Чуприков А. П., Винник М. І., Багрій Я. Т. Ранній дитячий аутизм : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Видавництво ІваноФранківської державної медичної академії. 2005. 48 с.
82. Шевченко І.С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І.С.Шевченко // *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен*. − Харків: Константа, 2005. − С.105–117.
83. Шрамко Л. М., Куриленко І. М., Ковальчук І. П., Краузе В. В., Павленко М. С. Голос безмовленнєвої дитини : посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації. Суми : б. в., 2018. 44 с.
84. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.
85. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. К. : Слово, 2009. 381 с
86. Шульженко Д., Андреєва Н. Корекційний розвиток аутичної дитини : книга для батьків та педагогів. Київ, 2011. 344 с.
87. Шульженко Д.І. корекція самоконтролю поведінки при аутистичних порушеннях у дітей / Д.І.Шульженко, Н.С. Андреєва, - К., 2011

**ДОДАТКИ**

Додаток А

Ця анкета складена для визначення навичок та вмінь учнів у проведенні діалогів та спілкуванні. Відповіді на ці питання допоможуть з'ясувати рівень розвитку культури діалогічного мовлення у школярів.

Ім'я та прізвище: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вік: \_\_\_\_\_\_\_

Рік народження: \_\_\_\_\_\_\_

Клас: \_\_\_\_\_\_\_

1. Чи ви любите спілкуватися з іншими дітьми? Так Ні

2. Чи буває вам складно розпочати розмову з новими людьми? Так Ні 3. Чи ви берете активну участь у діалогах під час уроків у школі? Так Ні

4. Як часто ви розмовляєте зі своїми батьками чи опікунами вдома? Постійно Час від часу Рідко

5. Чи пробували ви вже виступати перед класом чи групою інших дітей? Так Ні

6. Як ви відчуваєте себе під час таких виступів (наприклад, на виховних годинах, виставках, тощо)? Впевнено Сором'язливо Збуджено Інше (вказати)

7. Які теми розмови вам найбільше подобаються?

8. Чи можете ви назвати приклад, коли ви вирішували конфлікт чи ситуацію за допомогою розмови?

9. Які способи ви використовуєте для слухання інших людей під час розмови?

10. Що, на вашу думку, допомагає зробити розмову цікавішою і корисною для обох співрозмовників?

11. Чи є у вас якісь питання або зауваження щодо діалогічного мовлення, які ви хотіли б висловити?

Дякую за заповнення анкети. Ваші відповіді допоможуть зрозуміти, як ви розвиваєте навички діалогічного мовлення, і допоможуть покращити ці навички в молодших школярів.

Додаток Б

**Засоби навчання діалогічного мовлення**

*Засіб 1. Навчання діалогічного мовлення з використанням тексту – зразка.*

Робота з діалогом – зразком орієнтована на оволодіння зразками – виразами іноземною мовою, тренування комунікативної взаємодії учнів, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, виконання різних трансформацій з текстом діалогу, а також на формування навичок і вмінь складання діалогу за зразком.

Робота з діалогом – зразком може бути запропонована у таки вправах:

1. Прослухайте діалог без тексту з попередніми орієнтирами (запитання за змістом, правдивими й неправдивими твердженнями, ключовими словами).

2. Прослухайте діалог, використовуючи візуальну опору.

3. Прослухайте окремі репліки для відпрацювання правильної вимови та інтонації і прочитайте діалог.

4. Прочитайте діалог за ролями.

5. Заповніть порожні місця у репліках діалогу.

6. Розкрийте дужки в репліках діалогу.

7. Відтворіть діалог у ролях.

8. Самостійно розширте репліки в діалозі відповідно до контексту.

9.Складіть діалог, розміщуючи переплутані репліки у відповідному порядку.

10.Складіть діалог на основі теми, ситуації, ключових слів і з урахуванням певної комунікативної задачі.

*Засіб 2. Навчання діалогічного мовлення на основі складання діалогу "Крок за кроком"*

Навчання складання діалогу "Крок за кроком" передбачає оволодіння учнями тактикою побудови діалогу відповідно до мовленнєвих намірів комунікантів і з урахуванням взаємодії між ними, взаємозв'язку й характеру реплік спонукання та реплік реагування. Цей спосіб навчання орієнтований також на формування навичок і вмінь конструювання діалогу в різних ситуаціях з урахуванням характеру комунікативних партнерів та їх міжрольової взаємодії.

Складання діалогу "Крок за кроком" може бути запропоновано у таких вправах:

* + - 1. Опишіть ситуацію й назвіть репліки, адекватні цій ситуації.
      2. Розширте репліку реагування (наприклад, вкажіть причину відмови).
      3. Використайте інші форми реагування (пообіцяйте зробити це пізніше, виразіть небажання це робити).
      4. Розбийте діалог на мікродіалогічні одиниці (спонукання - реакція) та представте їх у самостійно придуманих ситуаціях.
      5. Розширте діалог

*Засіб 3. Навчання діалогічного мовлення за допомогою створення ситуації спілкування.*

Навчання діалогічного мовлення за допомогою серії вправ передбачає оволодіння навичками й вміннями, потрібними для реалізації ситуації спілкування відповідно до комунікативних задач комунікантів, з урахуванням конкретних умов спілкування, а також з опорою на різні типи міжособистісної та міжрольової взаємодії спврозмовників.

Ситуативно обумовлене навчання діалогічного мовлення може бути запропоновано в таких вправах:

1. Складіть діалог до серії малюнків, використовуючи ключові слова (малюнки відображають послідовність дій людей, які спілкуються).

2. Складіть діалог за змістом малюнка чи фотографії.

3. Складіть діалог, використовуючи наявні дані про ситуацію, початок і кінцівку діалогу.

4. Складіть діалог на основі ключових слів.

5. Складіть діалог за прочитаним текстом

Додаток В

**Словесні ігри для розвитку діалогічного мовлення Так або ні (словесна гра)**

Мета. Знайомство з питанням як формою отримання інформації, знань, активізація мовленнєвої пошукової активності.

Матеріал. Сім-вісім предметів різного призначення – іграшки, предмети побуту, овочі, одяг.

Хід гри. Предмети розкладаються на столі

Вчитель говорить: «Порадьтеся одне з одним і загадайте який-небудь предмет, але мені не кажіть. А потім я буду ставити різні питання, щоб угадати, який предмет ви загадали, а ви можете відповідати тільки «так» або «ні». Усі зрозуміли?».

Дітям надається час для обмірковування. Потім педагог починає ставити питання.

• Цей предмет потрібний у господарстві?

• Його їдять?

• Його надягають на тіло?

• Він лежить посередині стола? Він лежить поруч із…?

• Він круглий? Він коричневий? І т.д.

Потрібно дотримуватися певної логіки: від призначення предмета до його розташування й до з’ясування зовнішніх ознак; лише потім назвати відгадку.

«А тепер поміняємося ролями. Я загадаю один із предметів, а ви будете ставити питання». Потім можна запропонувати двом-трьом дітям загадати предмет.

**Зумій відмовитися (словесна гра)**

Мета. Учити дітей чемно відхиляти пропозиції (відмовитися від виконання у відповідь на спонукання).

Хід гри. Ведучий звертається по черзі до кожного гравця з пропозицією

• Вибери з цих щіток у склянці найкращу й почисти зуби.

• Вибачте, цими щітками користуватися не можна: вони чужі.

• Опустіть цю чашку на підлогу!

• Простіть, я не можу цього зробити: мені жаль бити чашку.

• Крикни голосно: я самий спритний!

• Простіть, я не можу, адже я не хвалько.

Ведучий при цьому може привласнити яку-небудь роль: Карабаса, Бармалея, Шапокляк тощо.

**Пригощайся пиріжком (словесна гра)**

Мета. Учити дітей пропонувати пригощання й чемно відповідати на речення. Закріплювати вміння змінювати іменники за відмінками.

Обладнання. Картинки, що зображують яблука, картоплю, капусту, полуницю, брусницю тощо.

Хід гри. Перед грою розглядаються картинки. Закріплюються назви зображених овочів, фруктів, ягід.

—Давайте пограємо, — пропонує педагог, — нехай це будуть не картинки, а пиріжки. Це пиріжок з картоплею, це із брусницею тощо. Будемо пригощати одне одного. Картинки складаються в коробку.

Педагог дістає одну картинку й, звертаючись до однієї дитини, говорить: «Пригощайся, Юрко, пиріжком з яблуками.

А ти відповідай: «Спасибі. Я люблю пиріжки з яблуками».

Або ти можеш відмовитися чемно: «Спасибі, тільки я ситий. Можна я пригощу Оленку?»

Після пояснення гри діти по черзі виймають картинки й «пригощають» один одного пиріжками.

**Схожі-несхожі (словесна гра)**

Мета. Учити дітей терпляче ставитися до думки або судження співрозмовників, аргументовано доводити свою точку зору.

Матеріал. Предметні картинки різних тварин, предметів, рослин.

Хід гри. Грають дві команди (або дві дитини).

Педагог поміщає на мольберт 2 картинки. Одна команда висловлює думку про те, що зображені об’єкти не схожі й називає їхні ознаки. Інша команда доводить, що об’єкти схожі.

Можливі пари: собака й бджола; курка й рибка; акваріум і вулик; слон і крісло; ромашка й календула; дерево й квітка й т.п.

• Собака й бджола не схожі: собака більша, а бджола маленька.

• Вони схожі, тому що вони обидві живі (тварини).

• Вони не схожі: собака звір, а бджола комаха.

• А ми думаємо, що вони схожі. І собака приносить користь людині й бджола.

• Вони виглядають по-різному.

• І бджола, і собака можуть вкусити й т.д.

Обговорення кожної пари – окремий раунд.

У раунді перемагає той, за ким залишилося останнє слово.

**Хто кого заплутає (словесна гра)**

Мета. Учити дітей висловлювати свою точку зору, чемно відхиляти думки співрозмовника, доводити свою правоту, проявляючи терпіння. Розвивати спритність і кмітливість у виборі аргументів. Закріплювати знання дітей про зовнішній вигляд тварин.

Матеріал. Картинки із зображенням тварин.

Хід гри. Грають двоє, але гра проходить веселіше в присутності глядачів. Один з гравців бере з коробки будь-яку картинку (картинки лежать перевернутими) і називає її. Інший гравець заперечує, неправильно називаючи тварину. У відповідь на це, перший граючий аргументовано відхиляє думку свого співрозмовника.

• Це тигр.

• А, по-моєму, це заєць.

• Ти не правий, зайці не бувають смугастими.

• Заєць міг притулитися до пофарбованого слона.

• Заєць – лісовий звір, а в лісі немає ослонів. —А цей, може бути, утік із зоопарку тощо.

Виграє той, за ким буде останнє слово.

Ускладнення. «Заплутувати» ведучого можуть всі учасники гри по черзі.

Варіанти. Може мінятися тема, використовуватися картинки із зображеннями транспорту, електроприладів, предметів побуту тощо.

Додаток Г

**Як навчитися уважно слухати співрозмовника**?

1. Визнач мету, з якою ти слухаєш співрозмовника.

2. Повернись обличчям до співрозмовника. Уважно стеж за виразом його обличчя, жестами, позою.

3. Дай час висловитись співрозмовнику. Стеж за перебігом його міркування. Розмірковуй разом із співрозмовником.

4. Не перебивай того, хто говорить. Коли співрозмовник уже висловився, постав запитання, перепитай, використовуючи при цьому ввічливі слова.

**Як поводитися в дискусії?**

1. Під час обговорення проблеми дивись на співрозмовника, а не убік.

2. Уважно вислухуй думку свого співрозмовника.

3. Не перебивай свого партнера зі спілкування.

4. Якщо твій погляд на проблему відрізняється від думки співрозмовника, вибачся перед тим, хто говорить, і вислови свою думку.

5. Пам'ятай, що кожна думка має бути аргументованою.

6. Використовуй у спілкуванні ввічливі слова, не грубі, думка кожної людини має право існувати і має бути вислухана.

**Як вести дискусію із дитиною?**

1. Вислухайте проблему, яку Вам пропонує обговорити дитина, з щирим інтересом.

2. Перепитайте, чи правильно ви зрозуміли проблему обговорення.

3. Надайте можливість дитині першій висловити свою думку. Обов'язково попросіть співрозмовника довести свою думку. Якщо Ваш співрозмовник утруднюється, скажіть самі.

4. У разі розходження Вашої думки з думкою дитини, не примушуйте її змінювати свою точку зору. Намагайтеся зацікавити співрозмовника вагомими аргументами.

5. Використовуйте для доказу своєї думки тлумачні словники, довідники та іншу літературу.

6. Залучайте до домашнього обговорення кількох співрозмовників.

7. Дайте дитині можливість поставити дорослим співрозмовникам запитання.

8. Наприкінці обговорення проблеми обов'язково підсумуйте. Чи вдалося вам дійти спільної думки? Повторіть вагомі аргументи. Сформулюйте висновок. Якщо в процесі обговорення не вдалося визначити єдину загальну точку зору, чітко сформулюйте позиції, на яких Ви закінчуєте обговорення.

9. Пам'ятайте, Ваша мовна поведінка — взірець для наслідування. Використовуйте у мові формули мовного етикету, доброзичливу міміку, жести.