

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри Шапочка К.А

 (підпис)

«10» грудня 2025 р.

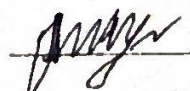
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

**«Формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра
засобами альтернативної та додаткової комунікації»**

Виконав: студент 6841м групи

 Петренко Ю.О.
(підпис)

Керівник роботи: д.п.н., професор

 Супрун М.О.
(підпис)

Миколаїв – 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

Кафедра Спеціальної та інклюзивної освіти
Спеціальність А6 Спеціальна освіта
Освітня програма «Спеціальна освіта. Логопедія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми
Супрун М.О.

Супрун
(підпис)
« 1 » грудня 2025 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Петренко Юліані Олександрівні

1. Тема роботи: «Формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації»

Керівник роботи д.п.н. Супрун Микола Олексійович

2. Затверджені наказом ректора № 1383-У від «26» листопада 2025 року

3. Термін подання роботи: до 01.12.2025

4. Вихідні дані по роботі: фахова література, спеціальна науково-педагогічна література з тематики досліджуваного питання, матеріали конференцій, репозитарій університету.

5. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTI НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.

Перелік презентаційних матеріалів виконаний в програмі Power Point.

6. Консультанти розділів роботи

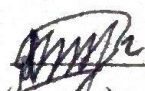
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА .	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ	К.п.н., доцент Кисличенко В.А.		

Дата видачі завдання 01.11.2024 р.

Календарний план

№	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1	Вивчення літературних джерел з предмета дослідження	Жовтень 2024	Виконано
2	Складання розгорнутого плану магістерської роботи та ознайомлення керівника з планом кваліфікаційної роботи	Листопад 2024	Виконано
3	Робота над написанням Розділу 1	Грудень 2024	Виконано
4	Розробка критеріально-показникової бази дослідження	Січень 2025	Виконано
5	Розробка діагностичного інструментарію дослідження	Лютий 2025	Виконано
6	Проведення діагностичних зрізів та аналіз отриманих даних	Березень 2025	Виконано
7	Робота над написанням Розділу 2	Квітень-Травень 2025	Виконано
8	Проведення повторних зрізів за результатами проведеної роботи	Вересень 2025	Виконано
9	Робота над написанням Розділу 3	Вересень-Жовтень 2025	Виконано
10	Оформлення магістерської роботи	Жовтень 2025	Виконано
11	Передача магістерської роботи рецензенту для рецензування	Листопад 2025	Виконано
12	Передача магістерської роботи науковому керівникові для написання відгуку	Листопад 2025	Виконано
13	Попередній захист магістерської роботи	Листопад 2025	Виконано
14	Захист магістерської роботи	Грудень 2025	Виконано

Студент


 (підпис)
Петренко Ю.О.

АНОТАЦІЯ

Петренко Ю.О. «Формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації». Кваліфікаційна робота магістра зі спеціальності А6 «Спеціальна освіта», освітньої програми «Спеціальна освіта. Логопедія». Миколаїв: Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова. 2025 рік. 114 сторінок.

У кваліфікаційній роботі розглянуто проблему формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації. Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів мовленнєвої підтримки дітей з РАС, у яких порушено процеси розуміння та продукування мовлення, що ускладнює розвиток комунікативної компетентності. У роботі здійснено теоретичний аналіз сучасних наукових підходів до визначення сутності поняття «розлад аутистичного спектра», охарактеризовано психолого-педагогічні та клінічні особливості дітей цієї нозологічної групи, виявлено специфіку їх мовленнєвого розвитку та труднощі формування номінативної функції мовлення.

У першому розділі узагальнено наукові погляди на проблему мовленнєвого розвитку дітей з РАС, систематизовано теоретичні засади використання альтернативної та додаткової комунікації у процесі формування мовленнєвої активності. Розкрито потенціал засобів АДК як ефективного інструмента розвитку номінативного словника та подолання комунікативних бар'єрів у дітей з аутизмом.

Другий розділ присвячено діагностиці стану сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра. Визначено критерії, показники та рівні сформованості цієї мовленнєвої складової, охарактеризовано результати констатувального експерименту, що дозволило виявити специфічні труднощі у процесі номінації предметів та явищ. Проведений моніторинг діагностичних даних підтвердив потребу у створенні цілеспрямованої дидактичної системи формування номінативного словника.

У третьому розділі представлено розробку, реалізацію та експериментальну перевірку дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з РАС засобами альтернативної та додаткової комунікації. Модель включає послідовні етапи корекційно-розвиткової роботи, для кожного етапу визначено мету, завдання, педагогічні умови, зміст і форми роботи.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку у дітей експериментальної групи: розширення словникового запасу, підвищення рівня мовленнєвої ініціативи, зростання кількості номінативних висловлювань та зменшення випадків відмови від комунікативної взаємодії. Отримані дані підтвердили ефективність запропонованої дидактичної моделі та її доцільність для впровадження у практику спеціальної освіти.

Результати дослідження мають важливе теоретичне та практичне значення для вдосконалення системи логопедичної допомоги дітям з розладами аутистичного спектра. Матеріали можуть бути використані у практичній діяльності логопедів, дефектологів, психологів, вихователів та інших фахівців, що забезпечують мовленнєвий і комунікативний розвиток дітей з ООП.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, номінативний словник, мовленнєвий розвиток, альтернативна та додаткова комунікація, дидактична модель, спеціальна освіта, корекційно-розвиткова робота.

ANNOTATION

Petrenko Yu.O. “Formation of the Nominative Vocabulary in Children with Autism Spectrum Disorders by Means of Alternative and Augmentative Communication.” Master’s Qualification Thesis in Specialty A6 “Special Education,” Educational Program “Special Education. Speech Therapy.” Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding, 2025. — 114 pages.

The master’s thesis addresses the issue of forming the nominative vocabulary in children with autism spectrum disorders (ASD) through the use of alternative and augmentative communication (AAC). The relevance of the study is determined by the need to identify effective ways of providing speech support for children with ASD,

whose comprehension and speech production processes are impaired, which complicates the development of their communicative competence. The thesis presents a theoretical analysis of modern scientific approaches to defining the concept of “autism spectrum disorder,” characterizes the psychological, pedagogical, and clinical features of children in this nosological group, and reveals the specifics of their speech development and difficulties in forming the nominative function of speech.

The first chapter summarizes the scientific views on the problem of speech development in children with ASD and systematizes the theoretical foundations of using alternative and augmentative communication in the process of forming speech activity. The potential of AAC tools is revealed as an effective means of developing the nominative vocabulary and overcoming communication barriers in children with autism.

The second chapter is devoted to diagnosing the level of nominative vocabulary formation in children with autism spectrum disorders. The criteria, indicators, and levels of formation of this speech component are defined, and the results of the ascertaining experiment are described, which made it possible to identify specific difficulties in the process of naming objects and phenomena. The conducted diagnostic data monitoring confirmed the need to create a targeted didactic system for the formation of the nominative vocabulary.

The third chapter presents the development, implementation, and experimental verification of the didactic model for forming the nominative vocabulary in children with ASD through alternative and augmentative communication. The model includes consecutive stages of correctional and developmental work; for each stage, the purpose, tasks, pedagogical conditions, content, and forms of work are defined.

The results of the control stage of the experiment showed positive dynamics in the experimental group: an increase in vocabulary, a higher level of speech initiative, growth in the number of nominative utterances, and a decrease in cases of refusal of communicative interaction. The obtained data confirmed the effectiveness of the proposed didactic model and its applicability in the practice of special education.

The results of the study have significant theoretical and practical value for improving the system of speech therapy assistance for children with autism spectrum disorders. The materials can be used in the professional activities of speech therapists, special education teachers, psychologists, educators, and other specialists who ensure the speech and communicative development of children with special educational needs.

Keywords: autism spectrum disorders, nominative vocabulary, speech development, alternative and augmentative communication, didactic model, special education, correctional and developmental work.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА...	17
1.1. Визначення сутності поняття «розлад аутистичного спектра». Клініко-психологічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра.....	17
1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра.....	22
1.3. Шляхи та особливості використання альтернативної та додаткової комунікації в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра.....	27
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	34
2.1. Оцінка стану сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра.....	34
2.2. Моніторинг діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.....	46
Висновки до розділу 2.....	54
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	56
3.1. Змістовий аналіз продуктивних етапів дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації.....	56

3.2. Моніторинг результативності впровадження дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації.....	72
Висновки до розділу 3.....	81
ВИСНОВКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ДОДАТКИ.....	96

ВСТУП

Актуальність дослідження.

Сучасна освітня політика України ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації та рівного доступу до якісної освіти кожної дитини, незалежно від її психофізичного розвитку. В умовах побудови інклюзивного суспільства особливої ваги набуває питання забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (ООП), серед яких значну групу становлять діти з розладами аутистичного спектра (РАС).

Упродовж останніх десятиліть кількість дітей із РАС неухильно зростає, що перетворює цю проблему на одне з найактуальніших завдань системи спеціальної педагогіки та освіти загалом. Ці діти потребують не лише адаптованих умов навчання, а й індивідуалізованих підходів до формування їхніх комунікативних, пізнавальних та мовленнєвих умінь. Відповідно, перед педагогічною практикою постає завдання створення цілісної системи навчання, яка забезпечувала б не тільки інклюзивну інтеграцію, а й якісну спеціальну підтримку кожній дитині з урахуванням її освітніх і мовленнєвих можливостей.

Правове забезпечення освіти дітей з ООП в Україні є багаторівневим і включає як інклюзивне, так і спеціальне навчання. Основні положення закріплені в Законі України «Про освіту», Законі України «Про повну загальну середню освіту», Законі України «Про охорону дитинства», а також у Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» (стаття 24 «Освіта»), що передбачає право кожної дитини на здобуття освіти без дискримінації та на основі рівних можливостей.

Детальне регулювання питань організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами здійснюють підзаконні акти Міністерства освіти і науки України: наказ №1436 від 31.12.2015 «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі», наказ №271 від 22.03.2018 «Про затвердження Примірного переліку корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних закладів освіти», наказ №609 від

08.06.2018 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами», наказ №814 від 26.07.2018 «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з ООП», а також листи МОН №1/9-529 від 26.07.2012 та №1/9-539 від 08.08.2013, які визначають методичні основи організації психологічного та соціального супроводу.

Таким чином, законодавче поле України створює умови для поєднання інклюзивної та спеціальної моделей освіти, що забезпечує варіативність освітнього маршруту для кожної дитини залежно від її індивідуальних можливостей. Це сприяє впровадженню сучасних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток мовлення, комунікативних умінь та когнітивної сфери дітей з РАС.

З огляду на специфіку розвитку дітей із розладами аутистичного спектра, одним із ключових завдань спеціальної педагогіки є формування їх мовленнєвої активності, передусім номінативної функції мовлення — здатності називати предмети, явища, дії та поняття. Науковці (І. Логвінова, С. Конопляста, О. Літвінова, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін.) підкреслюють, що розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок є ключовим чинником соціальної адаптації дітей з РАС, а тому потребує використання спеціальних методичних засобів і технологій.

Одним із найефективніших напрямів у цьому контексті є застосування альтернативної та додаткової комунікації (АДК), яка забезпечує можливість спілкування дітей, що мають значні порушення мовлення або повністю не користуються вербальним мовленням. Система АДК дає змогу компенсувати мовленнєві обмеження, розширює словниковий запас, стимулює номінативну діяльність та сприяє формуванню передумов до подальшого розвитку усного мовлення.

Отже, поєднання соціальної потреби у якісній освіті дітей з РАС, науково обґрунтованої важливості мовленнєвого розвитку та недостатньої теоретико-методичної розробленості проблеми використання засобів альтернативної та

додаткової комунікації в роботі з цією категорією дітей зумовлює актуальність обраної теми.

Відтак, дослідження на тему *«Формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації»* має не лише теоретичне, але й значне практичне значення для розвитку сучасної системи спеціальної освіти в Україні.

Об’єкт: мовленнєва діяльність дітей з розладами аутистичного спектра.

Предмет: модель формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації.

Мета: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність впровадження дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації.

Завдання:

1. Проаналізувати спеціальну клінічну та психолого-педагогічну літературу з проблематики досліджуваного нами питання.
2. Визначити критерії, показники, провести діагностику та визначити рівні сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра.
3. Розробити та експериментально перевірити ефективність дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з РАС засобами альтернативної та додаткової комунікації.

Для забезпечення достовірності положень і висновків, а також ефективного розв’язання завдань кваліфікаційної роботи магістра використано комплекс взаємопов’язаних методів, що відповідають змісту, меті та етапам наукового пошуку. Добір методів здійснювався з урахуванням об’єкта та предмета дослідження, його теоретико-методологічних засад і практичної спрямованості.

У процесі дослідження застосовано як теоретичні, так і емпіричні (практичні) методи.

Теоретичні методи. Аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел — використовувалися для вивчення стану розробленості проблеми формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра у вітчизняній та зарубіжній спеціальній педагогіці, логопедії, психолінгвістиці. Це дало змогу визначити науково-теоретичні підходи до поняття «номінативний словник», з'ясувати психолінгвістичні механізми номінації та окреслити потенціал засобів альтернативної і додаткової комунікації у формуванні мовленнєвих навичок.

Аналіз нормативно-правової бази — застосовувався для виявлення державних підходів до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з РАС, а також для визначення вимог до логопедичної, психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи у спеціальних та інклюзивних закладах освіти.

Моделювання — використовувалося для створення експериментальної дидактичної моделі формування номінативного словника засобами АДК, що поєднує теоретичні положення з практичними логопедичними технологіями.

Класифікація та систематизація емпіричних даних — забезпечила впорядкування спостережень, результатів діагностики та експериментальної роботи, що стало основою для формулювання висновків і рекомендацій.

Емпіричні (практичні) методи. Констатувальний експеримент — проведено з метою визначення початкового рівня сформованості номінативного словника та особливостей мовленнєвого розвитку дітей з РАС. У ході цього етапу використовувалися спостереження, аналіз продуктів діяльності дітей, індивідуальні обстеження та аналіз мовленнєвих карт.

Формувальний експеримент — передбачав упровадження розробленої моделі логопедичної роботи, спрямованої на розвиток номінативної діяльності дітей із використанням засобів альтернативної та додаткової комунікації (піктограми, комунікативні таблиці, картки PECS, предметні символи тощо). Метою цього етапу було експериментально перевірити ефективність обраних методів і засобів педагогічного впливу.

Контрольний експеримент — здійснювався для оцінювання динаміки мовленнєвого розвитку та перевірки результативності використаної системи роботи, шляхом порівняння показників до та після формувального етапу.

Спостереження — систематичне, цілеспрямоване спостереження за поведінкою, мовленнєвою активністю та комунікативними проявами дітей у природних умовах навчально-виховного й корекційно-розвиткового процесів. Цей метод дав змогу виявити типові труднощі дітей з РАС у процесі номінації та використання мовних одиниць у спілкуванні.

Вивчення та узагальнення педагогічного досвіду фахівців, які працюють із дітьми з РАС, — застосовувалося для виявлення найефективніших прийомів логопедичної роботи, використання засобів АДК та інтеграції їх у систему спеціального навчання.

Діагностичні методики — використовувалися для визначення рівнів мовленнєвого розвитку, структури номінативного словника, розуміння значень слів, здатності дітей до вербалізації та візуальної ідентифікації предметів і дій.

Кількісний та якісний аналіз результатів — застосовувався на завершальному етапі дослідження для оброблення отриманих даних, визначення ефективності експериментальної програми, а також для інтерпретації динаміки розвитку мовлення дітей з РАС.

Практичне значення дослідження полягає у можливості безпосереднього застосування отриманих результатів у практиці роботи логопедів, дефектологів, психологів, вихователів та інших фахівців, які здійснюють корекційно-розвиткову, педагогічну та психолого-педагогічну підтримку дітей з розладами аутистичного спектра. Розроблені у процесі дослідження теоретико-практичні положення, методичні рекомендації та дидактичні матеріали можуть бути використані під час організації індивідуальної та групової роботи, спрямованої на формування номінативного словника у дітей з РАС засобами альтернативної та додаткової комунікації.

Отримані результати мають універсальний характер і можуть бути адаптовані для роботи з іншими категоріями дітей з особливими освітніми

потребами, зокрема з тими, хто має тяжкі порушення мовлення, затримку психомовленнєвого розвитку чи інтелектуальні порушення. Практичні матеріали дослідження можуть стати основою для створення індивідуальних програм розвитку мовлення, корекційно-комунікативних тренінгів та навчально-методичних посібників.

Результати дослідження також можуть бути впроваджені у діяльність навчальних, реабілітаційних та інклюзивно-ресурсних центрів, використовуватися в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Теоретико-практичні матеріали будуть корисними фахівцям суміжних галузей — клінічним психологам, медичним працівникам, соціальним педагогам — у процесі здійснення комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра та їхніх сімей.

Теоретичне значення дослідження полягає у систематизації, узагальненні та поглибленні наукових уявлень про специфіку мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема щодо формування їх номінативного словника. У роботі уточнено сутність поняття «номінативний словник» у структурі мовленнєвої діяльності дітей з РАС, визначено психолого-педагогічні умови та механізми його формування. Розкрито роль альтернативних та додаткових засобів комунікації як ефективного інструмента розвитку мовленнєвої активності та подолання комунікативних бар'єрів у дітей досліджуваної нозологічної групи.

Теоретичне значення також полягає у розробленні та науковому обґрунтуванні дидактичної моделі корекційно-розвиткового впливу, спрямованої на формування номінативного словника дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації. Структура та зміст моделі відображають взаємозв'язок між когнітивними, мовленнєвими та соціально-комунікативними процесами у дітей з РАС, що дозволяє розглядати її як теоретичну основу для подальших наукових досліджень у галузі спеціальної освіти та логопедії.

База дослідження: Заклад дошкільної освіти №140 в м. Миколаєві, Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр №2» в м. Миколаєві, Державна реабілітаційна установа «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Мрія».

Апробація результатів дослідження: матеріали дослідження були представлені у збірнику наукових праць Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції «Сучасна логопедія: інноваційні технології», у збірнику наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами», у збірнику студентських наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: теорія і практика» ННПІ ім. В.О. Сухомлинського НУК ім. адмірала Макарова, у збірнику Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір».

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 114 сторінок, із них основного тексту – 88 сторінок. У роботі подано 8 таблиць, 8 рисунків та 2 схеми.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.

1.1. Визначення сутності поняття «розлад аутистичного спектра». Клініко-психологічна характеристика дітей з розладами аутистичного спектра.

Актуальність проблематики нашого дослідження з психолого-педагогічного погляду зумовлюється тим, що основою соціальної адаптації дитини до вимог суспільства та освітнього середовища є процес комунікації та сформованість її ключових компонентів – мовленнєво-комунікативних компетентностей. Саме рівень розвитку цих компетентностей визначає здатність дитини встановлювати міжособистісні контакти, розуміти емоційні стани інших та успішно інтегруватися у дитячий колектив.

Більшість науковців, що досліджують феномен аутизму (L. Kanner, В. Prizant, М. Rutter, Н. Tager-Flusberg, Н. Базима, О. Боряк, Т. Куценко, О. Літвінова, О. Лопатіна, К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Ткач, Г. Усатенко, М. Чайка, Д. Шульженко та інші), наголошують, що одним із центральних бар'єрів успішного розвитку, соціалізації та адаптації дітей з розладами аутистичного спектра є недостатній розвиток мовленнєво-комунікативних навичок або навіть повна відсутність потреби у спілкуванні. Ці труднощі виявляються у небажанні вступати у соціальний контакт, у відставанні чи відсутності розмовного мовлення, обмеженості словникового запасу, нездатності ініціювати або підтримати розмову, нестачі діалогічних форм взаємодії, нерозумінні власних та чужих емоцій, дисгармонії когнітивного розвитку та в інших характерних особливостях психічного і мовленнєвого розвитку дитини з РАС [5, 12, 20, 92].

У сучасних тлумачних та енциклопедичних джерелах поняття «розлади аутистичного спектра» має різні інтерпретації. Так, у Словнику іншомовних слів (ред. О. Мельничука) аутизм визначається як хворобливий стан психіки, що характеризується зануренням у власний внутрішній світ із відривом від

реальності та відособленням від зовнішнього середовища [65, с. 9]. Академічний тлумачний словник української мови трактує це явище як патологічну замкненість, відчуження від реального світу, втрату інтересу до спілкування та зниження природних емоційних реакцій [1, с. 17]. Універсальний словник-енциклопедія розглядає розлади аутистичного спектра як симптом психічних порушень, у тому числі шизофренії та дитячих психічних захворювань [75].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє уточнити наукове визначення цього феномену: розлади аутистичного спектра – це складна форма дизонтогенезу, що виявляється у порушеннях соціальної взаємодії, комунікації та емоційної сфери дитини, які супроводжуються психічним відчуженням, обмеженістю контактів з оточенням, схильністю до стереотипної поведінки та особливостей сприймання соціальних сигналів.

Проблематика розвитку мовлення та комунікації у дітей з РАС є предметом активного наукового пошуку вітчизняних дослідників (Н. Базима, Т. Гладун, А. Іваненко, Л. Ляховець, О. Мороз, К. Островська, Ю. Сіденко, О. Ткач, М. Федоренко, Д. Шульженко, В. Щербата та інші). Питанням специфіки комунікативної поведінки дітей з аутизмом присвячені праці М. Породько, Р. Призванської та інших авторів, які розглядають комунікацію як ключовий чинник соціально-психологічної інтеграції цієї категорії дітей.

Термін «аутичний» вперше був введений у науковий обіг швейцарським психіатром Е. Bleuler у 1908 році. Він походить від грецького autos – «сам» і використовувався для опису відхилення від соціального життя, характерного для осіб із шизофренічними проявами. У подальшому поняття було розширено та уточнено у працях L. Kanner, який описав класичну форму дитячого аутизму, та Н. Asperger, що виділив окремий синдром у дітей з високим рівнем інтелектуального розвитку.

Згідно з сучасною міжнародною класифікацією психічних розладів DSM-V, до спектра аутичних розладів відносять:

- класичний аутизм (синдром Каннера);
- синдром Аспергера;

- дитячий дезінтегративний розлад;
- синдром Ретта;
- неспецифічний первазивний розлад розвитку (атиповий аутизм).

Таким чином, актуальність проблеми полягає у необхідності глибокого наукового осмислення феномену аутизму крізь призму розвитку комунікації як головного механізму соціальної адаптації, що зумовлює потребу у створенні дієвих психолого-педагогічних моделей формування мовленнєвої активності та соціальної взаємодії дітей з розладами аутистичного спектра.

Аутизм як окрема форма дизонтогенезу був уперше науково описаний американським психіатром L. Kanner (1894–1981), який визначив його як ранній дитячий аутизм (РДА) — стійкі зміни у поведінці дітей, що проявляються вже у віці від 1 до 2 років, переважно у хлопчиків. До характерних проявів цього стану належать байдужість до навколишнього середовища, втрата емоційного контакту з батьками, відсутність адекватних реакцій на звернення дорослих, схильність до стереотипних, ритмічних рухів (похитування голови, тулуба тощо), уникнення зорового контакту (погляд «повз» співрозмовника), відчуження від соціальної взаємодії. У перших дослідженнях цей синдром розглядався як ранній прояв шизофренічного процесу [90].

У 1943 році L. Kanner запропонував термін «аутизм» для позначення зазначеного розладу та надав його першому системному опису. Саме тому ранній дитячий аутизм у науковій літературі часто називають синдромом Каннера. У своїх працях дослідник наголошував, що розвиток мовленнєво-комунікативних умінь і навичок безпосередньо залежить від загального потенціалу дитини, рівня сформованості її когнітивної, емоційної та сенсомоторної сфер.

З позицій загальної, вікової та педагогічної психології, а також психолінгвістики, мовленнєво-комунікативні уміння — це стійка система індивідуально-психологічних характеристик особистості, яка базується на природних комунікативних задатках і визначає успішність соціальної взаємодії. Їх структура включає основні компоненти — гностичний, експресивний та

інтеракційний, а також допоміжні — товариськість, емпатію, рівень соціально-психологічної адаптації та розвиток мовлення.

За результатами досліджень К. Островської, Т. Скрипник, Д. Шульженко та інших науковців, мовленнєво-комунікативні здібності дітей із РАС мають виражені порушення та спотворення у своїй структурі, що проявляються у неадекватності мовленнєвих реакцій, відставанні комунікативних умінь від вікових норм і труднощах взаємодії з оточенням [43]. У своїх роботах К. Островська визначає провідні напрями психолого-педагогічної корекції розвитку таких дітей: встановлення первинного контакту та подолання негативізму під час спілкування; зменшення сенсорного та емоційного дискомфорту; стимулювання психічної активності у процесі комунікації з дорослими та однолітками; формування цілеспрямованої поведінки; усунення проявів агресії та опору соціальній взаємодії [43].

Наукові спостереження Н. Базими доводять, що однією з найхарактерніших ознак аутизму Каннера є асинхронний тип розвитку, який проявляється у порушенні послідовності дозрівання психічних, мовленнєвих, моторних та емоційних функцій [7]. Учена підкреслює, що інтенсивність аутичних проявів може варіюватися від легких до тяжких, що спостерігається як при класичному синдромі Каннера, так і при аутизмі шизофренічного походження. Саме асинхронія розвитку, на думку дослідниці, є визначальною рисою Каннерівського аутизму, яка відрізняє його від інших форм порушеного розвитку, що супроводжуються аутистичними проявами.

О. Літвінова у своїх працях акцентує на тому, що діти з РАС мають виражені дефіцити соціально-емоційної взаємності, які виявляються у труднощах ініціювання контакту, підтримання діалогу, зниженні обміну емоціями та інтересами. У таких дітей спостерігається порушення невербальної комунікації — від поганої узгодженості вербальних і невербальних сигналів до повної відсутності міміки чи жестів. Також відзначаються труднощі у встановленні та розумінні соціальних стосунків, проблеми адаптації поведінки

до різних соціальних ситуацій, низька участь у колективних іграх і видима байдужість до ровесників [30].

Загалом дітей з розладами аутистичного спектра характеризують значні порушення у структурі комунікативних здібностей:

- гностичний компонент — труднощі у розумінні намірів та емоцій інших людей;
- експресивний компонент — проблеми самовираження, передавання інформації та емоційних станів;
- інтеракційний компонент — нестійкість або відсутність навичок взаємодії та діалогічного спілкування.

Окрім основних, страждають і допоміжні компоненти комунікативної сфери: товариськість (знижена потреба у контакті), емпатія (нездатність до розуміння почуттів іншої людини), соціально-психологічна адаптація (дезорієнтація в соціальних ситуаціях, швидке емоційне виснаження), розвиток мовлення (порушення лексико-граматичної будови, фонетико-фонематичних процесів).

Таким чином, розуміння аутизму крізь призму мовленнєво-комунікативного розвитку дає змогу не лише виявити характер системних порушень у дітей з РАС, а й визначити стратегічні напрями їхньої корекції — від формування потреби у спілкуванні до розвитку комунікативної компетентності як ключової передумови соціалізації.

Т. Скрипник зазначає, що для осіб з розладами аутистичного спектра, особливо дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, розуміння соціальних відносин є надзвичайно складним процесом, оскільки вони майже не здатні моделювати поведінку відповідно до ситуації. Науковці (О. Баєнська, В. Башина, Ю. Бессмертна, О. Богдашина, С. Конопляста, К. Лебединська, М. Ліблінг, Т. Морозова, С. Морозова, О. Нікольська, М. Рождественська, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Хаустов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) наголошують, що комунікативні труднощі дітей цієї нозологічної групи зумовлені обмеженим розумінням ситуацій спілкування та недостатнім умінням

адекватно використовувати наявні мовленнєво-комунікативні навички. Такі труднощі часто виникають через знижену потребу у спілкуванні, схильність уникати соціальних контактів та небажання взаємодіяти з оточенням, оскільки воно вимагає від дитини більшої активності, ніж вона може проявити через особливості розвитку [61].

Як зазначає В. Тарасун, навіть після опанування певних моделей поведінки в межах корекційно-розвиткової роботи, дитина з РАС не завжди здатна свідомо обрати ефективний спосіб досягнення мети [70].

Відтак одним із провідних завдань фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дитини з РАС, є глибоке розуміння її поведінкових та особистісних проявів. Такий підхід дає змогу пояснити специфічні особливості дитини (страхи, фобії, фантазії, аутоstimуляції, стереотипії, ехолалії тощо), передбачити можливі негативні реакції на подразники, а також сформувати відповідні навички через цілеспрямований добір ігор і завдань з навчальним, виховним та корекційним змістом.

1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра.

Українські науковці (К. Островська, О. Ткач, Д. Шульженко та ін.) наголошують, що психічний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра має ряд специфічних особливостей, серед яких найпомітнішими є порушення соціалізації, труднощі у сфері мовленнєвої комунікації та стереотипні форми поведінки. Зокрема, комунікативні труднощі та ступінь сформованості мовлення визначаються як один із ключових критеріїв діагностики аутичних розладів, що підкреслює провідну роль мовленнєвого розвитку у структурі аутистичного синдрому [44; 71; 85].

К. Островська зазначає, що характер і вираженість мовленнєвих порушень у дітей з РАС залежать від індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини та рівня її соціальної адаптації. Такі діти можуть виявляти різні форми мовленнєвої дезорганізації — від ехолалій, коли дитина мимоволі повторює

почуті висловлювання, до повного мутизму, який характеризується відсутністю мовлення та реакцій на мовні стимули [42].

На думку Д. Шульженко, мовленнєво-комунікативні порушення дітей з аутизмом стають додатковим чинником ускладнення соціальної адаптації та міжособистісної взаємодії, знижуючи можливості формування емоційних і поведінкових зв'язків із соціумом. Водночас дослідниця підкреслює, що своєчасна та цілеспрямована корекційна робота дає змогу досягти позитивних результатів і поступово компенсувати зазначені труднощі [83].

Аналіз результатів попередніх наукових досліджень дав змогу узагальнити типові особливості мовленнєвої активності дітей із розладами аутистичного спектра. До них належать: знижена здатність до комунікації та ініціативності у спілкуванні, вибірковість контактів, обмеженість лексичного запасу, труднощі у побудові висловлювань відповідно до ситуації, недостатній інтерес до взаємодії, фрагментарне розуміння назв предметів і дій, труднощі з розумінням просторово-часових відносин, а також використання стереотипних мовних форм, фраз-штампів та автономного мовлення. Крім того, часто спостерігається відсутність або обмежене вживання у мовленні слів-зв'язок («так», «ні»), порушення граматичної структури мовлення, труднощі словотвору та словозміни, порушення інтонаційної виразності та логічної послідовності у висловлюваннях. Як підтверджують численні наукові джерела, всі діти з розладами аутистичного спектра демонструють специфічні мовленнєві відхилення різного ступеня прояву [4; 20; 22; 28].

Н. Базима у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що розвиток як експресивного (активного), так і імпресивного (пасивного) мовлення у дітей з аутизмом часто суттєво затриманий, причому такі відмінності стають помітними вже після другого року життя. Проте навіть у більш ранньому віці можна виявити атипові риси прелінгвістичного розвитку: складно інтерпретований плач, нетипове гуління, відсутність імітації звуків і дефіцит комунікативних реакцій. Дослідження доводять, що при аутизмі імпресивне мовлення, хоча і розвивається

повільно, все ж формується раніше за експресивне, як і у дітей з типовим розвитком [5].

Розвиток мовлення при аутизмі тісно пов'язаний із формуванням здатності до імітації та розділеної уваги у ранньому дитинстві. Діти, у яких спонтанна імітація відсутня або значно знижена, демонструють нижчий рівень вербальних комунікативних умінь. Це пояснюється тим, що на ранніх етапах мовленнєвого онтогенезу комунікація базується на невербальних засобах — зоровому контакті, жестах, міміці, пантоміміці. Крім того, імітація у грі виступає важливим механізмом розвитку мовлення: саме через ігрове наслідування формується розуміння мовних структур і з'являється здатність до власного мовленнєвого висловлювання [11].

Т. Скрипник підкреслює, що у важких формах розладів аутистичного спектра деякі діти зовсім не опановують усне мовлення. Проте, навіть за повної відсутності вербальної комунікації, вони здатні користуватися альтернативними засобами спілкування — письмом, жестами, піктограмами, комунікативними картками та іншими візуальними системами, що дозволяють передавати зміст і потреби у взаємодії з оточенням [57]. Водночас інша частина дітей із РАС демонструє протилежну динаміку розвитку: у них спостерігається рання поява мовлення, іноді навіть гіперактивний його розвиток. Подібна особливість найчастіше притаманна дітям із синдромом Аспергера. Такі діти здатні запам'ятовувати великі обсяги інформації, відтворювати тексти дослівно, користуватися складними фразами, притаманними мовленню дорослих. Однак попри формальну мовленнєву активність, їхня здатність до справжнього діалогу залишається обмеженою. Основні труднощі пов'язані з нерозумінням підтексту, метафор, гумору, прислів'їв, тобто переносного значення висловлювань, що потребує розвиненого рівня соціально-прагматичної компетентності [59].

Д. Шульженко класифікує мовленнєві порушення у дітей з розладами аутистичного спектра за генезом і патогенетичним рівнем, виокремлюючи п'ять основних груп:

- порушення мовлення внаслідок затриманого розвитку, що проявляються у вигляді обмеженого словникового запасу, лексико-граматичних труднощів, стереотипних висловлювань та фізіологічної ехолалії;
- порушення, пов'язані із затриманим формуванням усвідомлення власного “Я”, які виявляються у неправильному вживанні займенників і дієслівних форм, що відображає несформованість самосприйняття дитини;
- мовленнєві порушення кататонічного типу, для яких характерні вербіґерації, ехолалії, мутизм, егоцентричне або внутрішнє мовлення, а також порушення темпу, тональності та тембру голосу;
- мовленнєві феномени, пов'язані з психічним регресом, коли у дитини спостерігається повернення до довербального рівня мовленнєвого розвитку;
- розлади мовлення, зумовлені патологією асоціативних процесів, що проявляються у спотворенні смислової сторони мовлення, наявності непослідовних або незавершених асоціацій, контамінацій і фрагментарних висловлювань [84].

Такий поділ дозволяє глибше зрозуміти механізми мовленнєвих порушень при аутизмі та обґрунтовує необхідність комплексного підходу до діагностики й корекційно-розвиткової роботи, орієнтованої на індивідуальний профіль дитини.

Мовленнєві порушення у дітей з розладами аутистичного спектра стають особливо помітними після досягнення трирічного віку, коли очікується активне становлення вербальної комунікації. Для таких дітей характерні ехолалії — як безпосередні, так і відстрочені, тобто повторення почутого мовлення з певним часовим інтервалом. Часто спостерігається тенденція до механічного відтворення готових фраз або висловлювань без самостійного конструювання речень, труднощі ініціювання й підтримання діалогу, а також порушення вживання займенників, що свідчить про недостатнє усвідомлення власного «Я» у структурі мовленнєвої діяльності. У мовленні таких дітей нерідко фіксуються перестановки звуків, спотворення граматичних конструкцій, неправильне вживання прийменників і невідповідність синтаксичних зв'язків нормам рідної мови [6].

В. Тарасун підкреслює, що серед основних особливостей експресивного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра варто виокремити ехолалії, вербальні ритуали, створення неологізмів та ідіосинкразійне мовлення, а також порушення вживання особових займенників і дієслівних закінчень. Такі діти часто використовують мовлення у нетиповий спосіб — із порушенням інтонації, темпу, ритму, мелодики та гучності голосу, що свідчить про атиповість паралінгвістичних компонентів мовлення. Водночас якісні порушення комунікації проявляються у труднощах використання мовлення в соціальному контексті, зокрема в обмеженій здатності застосовувати мовлення для досягнення комунікативної мети. Для дітей та підлітків з РАС спілкування як соціальна діяльність часто не є самоціллю — воно втрачає природну мотивацію, набуваючи інструментального, ритуального чи стереотипного характеру [70].

Обмеження імпресивного мовлення (розуміння зверненого мовлення) тісно пов'язані з особливостями сенсорного сприймання. У дітей з розладами аутистичного спектра спостерігаються труднощі фільтрації звукових сигналів, гіпер- або гіпочутливість до аудіальних, зорових та тактильних подразників, що призводить до дезорганізації процесу сприймання мовлення. Такі сенсорні особливості перешкоджають адекватному аналізу мовленнєвих стимулів, ускладнюючи розвиток розуміння мовлення та формування асоціативних зв'язків між словом і його значенням.

О. Форостян наголошує, що загальна стереотипність поведінки, властива дітям із РАС, відображається також у їхньому мовленні, зокрема у вигляді ехолалій та вербальних ритуалів. Вербальні ритуали становлять стійкі, фіксовані послідовності висловлювань, які дитина прагне повторювати у незмінному порядку, відчуваючи потребу у завершенні фрази відповідно до власного внутрішнього сценарію. Часто такі діти не лише самі дотримуються ритуальних мовленнєвих схем, а й вимагають цього від інших. Попри зовнішню схожість із проявами obsесивно-компульсивного розладу, вербальні ритуали при аутизмі мають іншу природу: вони виконують функцію стабілізації внутрішнього стану та структурування навколишньої реальності дитини [76].

Порушення або нетипове використання просодичних компонентів мовлення, таких як наголос, інтонація, темп, ритм та гучність, є характерною ознакою для осіб із розладами аутистичного спектра. Просодика виконує важливу функцію у мовленні, оскільки допомагає уточнювати зміст висловлювання, виокремлювати ключові слова, визначати запитальні чи розповідні інтонації, структурувати висловлення на смислові частини та передавати емоційний стан мовця. Мовлення дітей з аутизмом зазвичай позбавлене емоційної виразності, має монотонний, «роботизований» характер, відрізняється обмеженою варіативністю за темпом і гучністю. У разі наявності інтонаційного забарвлення воно часто сприймається як неприродне, надмірне або дивне. Найбільші труднощі діти з РАС виявляють у розумінні та використанні інтонаційних наголосів, тобто у вмінні виділяти смислово важливі елементи у висловлюванні. Такі особливості зберігаються не лише у дитячому віці, а й у підлітків і дорослих з аутистичними проявами.

Отже, результати аналізу теоретичних джерел дають підстави стверджувати, що мовленнєвий розвиток дітей із розладами аутистичного спектра є нерівномірним, характеризується загальною несформованістю мовленнєвої системи або навіть її відсутністю. Недостатність мовленнєвих засобів значно ускладнює соціальну адаптацію та призводить до виникнення поведінкових труднощів, що негативно впливають на якість життя дитини та її родини. Таким чином, порушення просодичної сторони мовлення потребують спеціальної корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на гармонізацію комунікативної поведінки дітей з РАС.

1.3. Шляхи та особливості використання альтернативної та додаткової комунікації в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра.

Мовлення є основним засобом пізнання світу, формування мислення та передачі соціального досвіду. Проте у дітей із розладами аутистичного спектра його розвиток часто є ускладненим або недостатнім, що обмежує можливості для

повноцінної комунікації. У зв'язку з цим важливого значення набуває використання допоміжних засобів спілкування — жестів, міміки, піктограм, символів, які нерідко стають єдиним ефективним способом взаємодії дитини з оточенням. Такі невербальні форми вираження дозволяють дитині не лише передавати інформацію, а й емоційно включатися у комунікативний процес.

На думку Т. Скрипник, формування здатності дитини висловлювати свої емоції, почуття, потреби та налагоджувати міжособистісні взаємини з оточенням можливе завдяки впровадженню спеціально організованих альтернативних технологій спілкування [57].

У «Академічному тлумачному словнику української мови» поняття альтернатива визначено як «необхідність вибору між декількома можливостями, що включають одна одну» [1]. Згідно з Філософським енциклопедичним словником (ред. В. Шинкарук), альтернатива означає «наявність іншого варіанту до чого-небудь» [75]. Відтак, у контексті комунікації поняття альтернативна передбачає можливість вибору різних шляхів досягнення одного комунікативного результату.

Отже, альтернативна комунікація — це система засобів і способів взаємодії, що забезпечує обмін інформацією без використання або при обмеженому використанні усного мовлення. Її сутність полягає у створенні рівноцінних можливостей для спілкування за допомогою жестів, графічних, символічних чи технічних засобів, які дозволяють дитині з РАС реалізувати комунікативну функцію на доступному рівні.

Українські науковці (Г. Лопатіна, Л. Ляховець, О. Мороз, О. Ткач, М. Шеремет, В. Щербата та ін.) доводять доцільність упровадження систем альтернативної та додаткової комунікації для дітей із розладами аутистичного спектра. Ці технології передбачають заміну або підтримку мовленнєвої активності за допомогою жестових систем, символічних картинок, комунікативних дощок, а також спеціалізованих електронних пристроїв і програм, що озвучують слова або фрази під час вибору відповідного зображення. Вибір конкретної системи альтернативного спілкування здійснюється

індивідуально, з урахуванням когнітивного рівня, сенсорних особливостей та мовленнєвих можливостей дитини. Такий підхід дає змогу дитині з РАС виражати свої потреби, емоції, бажання, реагувати на запитання, ініціювати діалог і поступово розвивати вербальні навички [12; 20].

Як зазначає О. Ткач, у практиці альтернативної комунікації для дітей із розладами аутистичного спектра застосовують різноманітні інструменти: систему обміну комунікативними картинками (PECS), комунікативні дошки жестово-символьного типу, синтезатори мовлення, а також інші графічні та жестові засоби, спрямовані на забезпечення повноцінної участі дитини у спілкуванні [71].

Н. Базима у своїх наукових працях підкреслює, що альтернативна комунікація дітей із розладами аутистичного спектра, залежно від типу використаних невербальних засобів, може реалізовуватися через кілька систем: із використанням картинок, піктограм, жестів, символів, а також у вигляді змішаних систем комунікативної взаємодії [4]. Такий поділ відображає широкий спектр можливостей для індивідуального підбору оптимального засобу комунікації, що відповідає когнітивним та сенсорним особливостям кожної дитини.

Як зазначає Т. Куценко, способи альтернативної комунікації, які доповнюють або замінюють вербальне мовлення, можуть використовуватися постійно, тимчасово або застосовуватись як проміжний етап формування мовленнєво-комунікативних навичок [28]. Такий підхід надає можливість поступового переходу від невербальних форм спілкування до вербальних, або ж забезпечує ефективну заміну мовлення у дітей, які не можуть його опанувати в повному обсязі.

Засоби альтернативної та додаткової комунікації вважаються одними з найрезультативніших і найчастіше використовуваних педагогами, логопедами, психологами та батьками методів підтримки мовленнєвого розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. Вони охоплюють широкий діапазон невербальних засобів, що базуються на використанні знаків, символів, зображень

або спеціалізованих інструментів. До основних систем альтернативної комунікації належать:

– PIC (Pictogram Ideogram Communication) — система піктограм та ідеограм, що відображають найуживаніші поняття;

– PCS (Picture Communication Symbols) — символи комунікації за допомогою зображень;

– Символи Чарльза Блісса (Blissymbolics) — універсальна система графічних знаків;

– різноманітні форми малюнків, картин, фотографій, які допомагають конкретизувати зміст висловлювання та полегшують розуміння [51].

Водночас у науковій літературі наводяться різні класифікації цих методів. Зокрема, С. фон Тецхнер та Г. Мартінсен пропонують структуру, що охоплює п'ять основних груп альтернативних засобів комунікації:

– ручні знаки — використання жестових мов або систем ручних знаків (наприклад, Coghano);

– графічні знаки — Bliss symbols, PIC, PCS;

– візуальні засоби — малюнки, картки, візуальні розклади;

– глобальне читання та письмо — таблиці зі словами чи фразами;

– тактильні та просторові знаки — блоки слів Премака, тактильні символи [73].

М. Чайка та Г. Усатенко підкреслюють, що на практиці фахівці та батьки дітей із РАС рідко обмежуються використанням лише однієї системи. Найчастіше вони комбінують різні методи альтернативної та додаткової комунікації — ручні й графічні знаки, символи, жести, піктограми — для забезпечення максимальної ефективності спілкування [79]. Така комплексна взаємодія дозволяє гнучко адаптувати комунікативне середовище до потреб конкретної дитини, підвищуючи рівень її самовираження та соціальної активності.

Піктограми (Pictogram Ideogram Communication — PIC) є однією з найпоширеніших графічних комунікативних систем, що використовується у

роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра. Вона базується на стандартизованих зображеннях, які мають вигляд білих силуетів на чорному тлі із підписом — коротким словесним описом, розміщеним над малюнком. Кожен символ виконує роль наочного позначення предмета, дії чи емоції. Стандартний розмір піктограми становить 10×10 см, зображення друкуються на щільному картоні для багаторазового використання. В основі системи — поділ знаків на 26 лексичних категорій, що охоплюють об'єкти навколишнього світу, дії, ознаки, почуття, соціальні символи, часові та просторові відношення [79].

Піктограми є надзвичайно зручним інструментом для дітей із тяжкими проявами аутизму, оскільки забезпечують зрозуміле, візуально структуроване середовище для комунікації. Їх переваги відзначають як українські, так і зарубіжні науковці, підкреслюючи простоту графічного зображення, високий рівень контрастності, легкість сприйняття та певну стилізацію, що полегшує процес розпізнавання символів. Завдяки цьому піктограми не вимагають від дитини складних когнітивних операцій і є доступними навіть при виражених інтелектуальних порушеннях [41].

Важливе місце серед засобів альтернативної комунікації посідає система PECS (Picture Exchange Communication System), створена під керівництвом доктора філософії Енді Бонді та логопеда Лорі Фрост. Ця система призначена для навчання дітей і дорослих з РАС базових навичок комунікації за допомогою обміну зображеннями. Методика ґрунтується на ідеї, що дитина може ініціювати спілкування, передаючи співрозмовнику картку з відповідним малюнком, який позначає бажання чи потребу [10].

Система PECS має шість послідовних етапів навчання, що проводяться у форматі дискретних проб із використанням потужних мотиваційних стимулів. На початковому етапі дитину навчають обміну однією карткою, надалі — розпізнаванню та вибору з кількох зображень, побудові простих і складних комбінацій із символів. Такий підхід реалізується в межах індивідуального навчального плану, забезпечує структурованість і системність процесу, а головне

— поступово формує у дитини розуміння причинно-наслідкових зв'язків у спілкуванні.

Застосування системи PECS сприяє не лише розвитку комунікативних навичок, але й стимулює мовленнєву активність, адже у більшості дітей із часом відбувається перехід від невербальної взаємодії до вербального супроводу зображень. Таким чином, PECS виступає ефективним двостороннім інструментом, що поєднує невербальне та вербальне мовлення, розвиваючи здатність дитини до цілеспрямованого, осмисленого спілкування.

Під час використання системи PECS у роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, дотримуються низки ключових принципів. Передусім підбір лексичних одиниць, понять і термінів здійснюється з урахуванням їх актуальності для повсякденного спілкування дитини. Добір слів та символів базується на їхній функціональній значущості для представників усіх вікових категорій. Візуальні зображення на картках мають бути максимально чіткими, зрозумілими та такими, що легко відтворюються. Важливо, щоб усі учасники комунікативного процесу — батьки, вихователі, педагоги, соціальні працівники — послуговувалися однаковими символами, забезпечуючи єдність мовленнєвого середовища [21].

Водночас жоден із методів альтернативної та додаткової комунікації не можна вважати універсальним чи завершеним. Комунікативні потреби дітей з розладами аутистичного спектра є динамічними та змінюються залежно від віку, рівня когнітивного розвитку, сфери інтересів та індивідуальних особливостей. Висока варіативність мовленнєвих і когнітивних можливостей дітей цієї категорії зумовлює необхідність індивідуального підходу при доборі засобів альтернативної та додаткової комунікації, що забезпечує їх ефективність і відповідність актуальному рівню розвитку дитини.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Теоретичні основи мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра» було здійснено системний аналіз сучасних

психолого-педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, спрямованих на вивчення специфіки розвитку, навчання та корекції мовленнєвої діяльності дітей із розладами аутистичного спектра. У процесі роботи окреслено історичні етапи становлення уявлень про аутизм, простежено еволюцію наукових підходів до визначення, діагностики та підтримки дітей цієї категорії.

Особливу увагу приділено аналізу клінічних, психологічних і педагогічних проявів порушень у дітей із РАС, визначенню їх етіопатогенетичних чинників, характеру мовленнєвих і комунікативних труднощів. Здійснено характеристику особливостей пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та міжособистісної взаємодії, що безпосередньо впливають на мовленнєвий розвиток. Розглянуто типові прояви специфіки лексичного, граматичного та просодичного оформлення мовлення дітей із розладами аутистичного спектра.

На основі узагальнення праць Н. Базими, О. Боряк, Т. Куценко, О. Літвінової, О. Лопатіної, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Ткач, Г. Усатенко, М. Чайки, Д. Шульженко та інших науковців визначено основні напрями, етапи та зміст корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування лексичної сторони мовлення у дітей із РАС. З'ясовано, що ефективність корекційного процесу залежить від системного поєднання педагогічних, психологічних та медико-соціальних впливів, що забезпечують комплексний підхід до розвитку дитини.

Уточнено зміст ключових понять дослідження — «розлади аутистичного спектра», «номінативний словник», «альтернативна та додаткова комунікація». Визначено закономірності формування мовлення загалом та номінативного словника зокрема у дітей із розладами аутистичного спектра, виявлено чинники, що перешкоджають їх мовленнєвому та соціальному розвитку.

Теоретичне опрацювання проблеми дало змогу виокремити основні труднощі, які виникають у процесі навчання, виховання та комунікації дітей із РАС, а також охарактеризувати педагогічні умови, методи, прийоми, принципи й напрями формування лексичної (номінативної) сторони мовлення. Узагальнені результати стали підґрунтям для подальшого конструювання дидактичної моделі

корекційно-розвиткової роботи, що реалізується на формувальному етапі дослідження.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.

2.1. Оцінка стану сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра.

Ми стверджуємо, що успішність корекційно-розвиткової діяльності педагога спрямованої на формування номінативного словника у дітей з РАС можна визначити та оцінити тільки спираючись на динаміку учасників корекційно-розвиткового процесу, завдяки оцінці стану сформованості номінативного словника у даної категорії дітей. На основі теоретичного аналізу проблеми формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра нами було організовано емпіричне дослідження.

Проведення експериментального дослідження передбачало аналіз досліджень з проблеми формування та розвитку мовлення у дітей з РАС загалом та номінативного словника зокрема, проаналізовано питання використання засобів альтернативної та додаткової комунікації в роботі з дітьми з РАС. Нами визначено об'єкт та предмет дослідження, попередньо проаналізовано клініко-психологічні та психолого-педагогічні характеристики дітей з розладами аутистичного спектра. Після - нами проводилось вивчення та підбір певних завдань та методик, що дозволили виявити рівень сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра, і за підсумком виконаної роботи ми провели узагальнення та аналіз отриманих результатів.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Закладу дошкільної освіти №140 «Малютко» в місті Миколаєві, Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр №2» міста Миколаєва, ДРУ «Мрія» у місті Миколаєві протягом одного року, в період з жовтня 2024 по жовтень 2025 року.

У дослідженні взяли участь 8 дітей віком від 5-ти до 8-ми років. Наша робота проходила в першій половині дня, що було оптимальним часом діагностичних зрізів та корекційно-розвиткового впливу з формування

номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра. В корекційно-розвитковий та навчально-виховний процес були залучені вихователі груп в ЗДО, вчитель-дефектолог, вчитель-логопед у інклюзивно-ресурсному центрі та закладі дошкільної освіти, батьки дітей, що виступили в ролі помічників у проведенні експериментального дослідження.

Метою констатувального (діагностичного) етапу експерименту було визначення критеріально-показникової бази оцінки стану сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра, розробка відповідних діагностичних завдань та вправ, тощо.

Визначаючи критерії та показники, ми враховували, що критерій – це ознака, за допомогою якої оцінюється предмет чи явище. Критерій повинен бути однозначним та вимірним.

Основу критеріїв оцінки стану сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра, на нашу думку, становлять: сформованість імпресивного та експресивного словника іменників, тобто слів назв, використання слів-назв у власному мовленні вербально або за допомогою альтернативних засобів, виконання одно- та двокомпонентних інструкцій з іменниками.

Визначені нами критерії та критеріальні показники можна побачити на Схемі 2.1, що представлена нижче:

Схема 2.1.



Першим визначенням у нашому дослідженні критерієм є лексико-семантичний критерій, який відображає рівень сформованості імпресивного (пасивного) словника іменників та характеризує якість засвоєння дитиною лексичних одиниць, їх семантичних зв'язків і функціонального використання у процесі сприймання мовлення. Цей критерій дозволяє оцінити не лише обсяг засвоєного словника, а й глибину розуміння лексичних значень, здатність до узагальнення, диференціації та смислового співвіднесення слів з об'єктами навколишнього світу.

У межах лексико-семантичного критерію оцінюється:

- рівень розуміння дитиною іменників та їх співвіднесення із зображеннями об'єктів, предметів чи істот;
- сформованість умінь групувати слова за смисловими або тематичними ознаками (лексичними групами);
- володіння узагальнюючими поняттями (родо-видовими категоріями);
- адекватність виконання інструкцій, що містять іменники, у візуальному та аудіальному форматі;
- здатність розрізняти предмети за лексичним значенням і встановлювати семантичні зв'язки між словами.

Лексико-семантичний критерій виступає показником рівня мовленнєвого розвитку дитини, її готовності до вербальної комунікації та сприймання мовлення оточення. Він також дає змогу оцінити, наскільки ефективно дитина використовує когнітивні механізми категоризації та узагальнення для оперування словами-назвами у пізнавальній діяльності.

Першим показником лексико-семантичного критерію є розуміння та співвіднесення слів-назв із їх зображеннями, що дозволяє визначити здатність дитини встановлювати прямий семантичний зв'язок між словом і відповідним предметом або його зображенням. Саме цей показник відображає початковий рівень розвитку імпресивного словника та закладає основу для подальшого формування номінативної функції мовлення.

Нижче подано систему діагностичних завдань, спрямованих на виявлення стану сформованості першого показника лексико-семантичного критерію.

Завдання №1 «Що є в домі у ведмедика?» (лексична тема меблі, посуд, кімната)

Мета: за допомогою сюжетних малюнків просимо дитину показати чи є на малюнках ті чи інші предмети (якщо дитина не орієнтується у загальному зображенні, викладаємо картки із зображеннями окремих предметів і повторюємо завдання):

- Тут є стіл? Покажи, де стіл.
- Тут є шафа? Покажи де шафа.
- Тут є телевізор? Покажи телевізор.
- Тут є тарілка? Покажи тарілку.
- Тут є вікно? Покажи вікно.
- Тут є килим? Покажи килим.

Питання формулюються відповідно до сюжетного зображення (на сюжетному малюнку максимум 3-4 предмети, які потрібно показати)

Завдання №2 «Іграшки в дитячому садочку» (лексична тема іграшки)

Мета: за допомогою сюжетних малюнків із зображеннями іграшок просимо дитину показати задану іграшку.

Викладаємо на стіл 3-4 картки із зображеннями іграшок (більш складний варіант на картинках діти граються з цими іграшками, можна використовувати фото). Просимо дитину показати де картинка з тією чи іншою іграшкою:

- Покажи, де лего?
- Покажи, де пірамідка?
- Покажи, де ведмедик?
- Покажи, де лялька?
- Покажи, де машинка?
- Покажи, де коник?

Завдання №3 «Чарівний мішечок» (фрукти, овочі)

Мета: за допомогою невеличких фігурок, які дістаються з мішечка, перевіряємо гностичні процеси: чи зможе дитини співставити об'ємне та пласке зображення фруктів та овочів.

Просимо дитину дістати з мішечка предмети по одному та співставити із їх пласкими зображеннями, а потім за аудіальною інструкцією педагога показати:

- Де капуста?
- Де морква?
- Де огірок?
- Де банан?
- Де полуниця?
- Де яблуко?

Оцінна шкала:

4 б. – дитина в повному обсязі розуміє іменники та безпомилково співставляє їх із зображеннями.

3 б. – дитина здебільшого розуміє іменники, допускає 1-2 помилки при співставленні їх із зображеннями.

2 б. – дитина робить велику кількість помилок при виконанні завдання, частину з них виправляє самостійно, потребує часткової допомоги дорослого.

1 б. – дитина виконує завдання тільки з опорною допомогою дорослого.

0 б. – дитина відмовляється від виконання завдання.

Другий показник лексико-семантичного критерію: *узагальнення та диференціація слів-назв (іменників) за лексичними групами*. Нижче представляємо діагностичні завдання для оцінки стану сформованості другого показника лексико-семантичного критерію:

Завдання №4 «Лексичні групи» (транспорт, геометричні фігури, іграшки, меблі та ін.)

Мета: визначити рівень розуміння узагальнюючих слів та диференціацію іменників за лексичними групами.

На стіл викладається поле із зображенням лексичної теми («Транспорт»; «Геометричні фігури»; «Кольори» та ін.) педагог дає дитині картку (не завжди відповідної лексичної теми) та просить співвіднести з лексичною темою:

- Це машина. Машина це транспорт?
- Це трикутник. Трикутник це транспорт?
- Це ведмедик. Ведмедик це іграшка?
- Це конструктор. Конструктор це транспорт?

Та інші схожі питання.

Завдання №5 «Варимо борщ та компот»

Мета: визначити рівень розуміння узагальнюючих слів та диференціацію іменників за лексичними групами: овочі та фрукти.

На стіл виставляються дві дерев'яні каструльки, в одну складаємо фрукти для компота, в іншу – овочі для борщу. Педагог пропонує дитині або об'ємні моделі овочів та фруктів або їх плоскі дерев'яні зображення.

- Куди покладемо яблуко? В борщ чи компот?
- Куди покладемо моркву? В борщ чи компот?
- Куди покладемо капусту? В борщ чи компот?
- Куди покладемо грушу? В борщ чи компот?

Завдання №6 «Їстівне - неїстівне»

Мета: визначити рівень розуміння узагальнюючих слів та диференціацію іменників за лексичними групами: що можна їсти, а що їсти не можна?

Дитині пропонується два зображення: хлопчик їсть і хлопчик грається. Потрібно розсортувати пласкі зображення між цими картинками.

- Пірамідку можна їсти?
- Помідор можна їсти?
- Машинку можна їсти?
- Піцу можна їсти?
- Велосипед можна їсти?

Оцінна шкала:

4 б. – дитина в повному обсязі володіє узагальнюючими словами з різних лексичних тем (згідно віку), диференціює іменники за лексичними темами.

3 б. – дитина здебільшого знає узагальнюючі слова, диференціює іменники за лексичними темами, робить незначну кількість помилок при виконанні завдань, які може виправити самостійно.

2 б. – дитина робить велику кількість помилок при виконанні завдання, частину з них виправляє самостійно, потребує часткової допомоги дорослого.

1 б. – дитина виконує завдання тільки з опорною допомогою дорослого.

0 б. – дитина відмовляється від виконання завдання.

Третій показник лексико-семантичного критерію: ***розуміння та виконання одно та двокомпонентних інструкцій з предметами.*** Нижче представляємо діагностичні завдання для оцінки стану сформованості третього показника лексико-семантичного критерію:

Завдання №7 «Накриваємо на стіл до обіду» (однокомпонентна інструкція з візуальною опорою)

Мета: визначити рівень розуміння дитиною однокомпонентної іменникової інструкції з опорою на наочність.

Будемо накривати на стіл до обіду:

- Візьми тарілку. Постав тарілку.

- Візьми стакан. Постав стакан.
- Візьми виделку. Поклади виделку.
- Візьми ложку. Поклади ложку.
- Візьми каструлю. Постав каструлю.

Завдання №8 «Маленькі помічники» (однокомпонентна інструкція без візуальної опори)

Мета: визначити рівень розуміння дитиною однокомпонентної іменникової інструкції без опорної наочності.

Ти будеш моїм помічником. Я буду говорити, що робити, а ти будеш мені допомагати:

- Принеси стілець.
- Дай олівець.
- Принеси чашку.
- Дай ляльку.
- Принеси лійку.
- Дай ганчірку.

Завдання №9 «Дай мені ...» (двокомпонентна інструкція)

Мета: в цьому завданні передбачено, що дитина зрозуміє та зможе виконати інструкцію з двома предметами. Визначити рівень розуміння та виконання двокомпонентної інструкції.

- Принеси тарілку та ложку.
- Дай ляльку та ведмедика.
- Принеси кофту та штани.
- Дай олівець та ножиці.

Оцінна шкала:

4 б. – дитина в повному обсязі розуміє та виконує одно- та двокомпонентні інструкції.

3 б. – дитина правильно виконує однокомпонентні інструкції, при виконанні двокомпонентної інструкції припускається негрубих помилок, які може виправити самостійно або з незначною допомогою дорослого.

2 б. – дитина робить велику кількість помилок при виконанні одно- та двокомпонентних інструкцій.

1 б. – дитина виконує завдання тільки із супровідною допомогою дорослого.

0 б. – дитина відмовляється від виконання завдання.

Другим визначеним у дослідженні критерієм є лексико-комунікативний критерій, який спрямований на оцінювання рівня сформованості експресивного словника іменників та визначення здатності дитини активно використовувати лексичні одиниці у власному мовленні для забезпечення комунікації. Цей критерій відображає, наскільки дитина оволоділа навичками практичного застосування слів-назв у процесі взаємодії з дорослими та однолітками, а також умінням вербально виражати свої потреби, наміри, прохання та емоційні стани.

Лексико-комунікативний критерій дозволяє оцінити:

- рівень вживання іменників у спонтанному та ситуативному мовленні;
- здатність використовувати слова-назви при відповіді на запитання, висловленні прохання чи повідомленні про власні дії;
- адекватність добору іменників до мовленнєвої ситуації;
- рівень мовленнєвої ініціативи дитини та її участь у комунікативній взаємодії;
- сформованість навичок побудови елементарних висловлювань, у яких реалізується номінативна функція слова.

Таким чином, лексико-комунікативний критерій є показником переходу від пасивного розуміння лексичних одиниць до їх активного використання в мовленнєвій діяльності. Він відображає рівень мовленнєвої самостійності дитини, її здатність ініціювати комунікацію, відповідати на мовленнєві стимули та підтримувати діалогічну взаємодію.

Першим показником лексико-комунікативного критерію визначено використання слів-назв як прохання. Цей показник демонструє, наскільки дитина вміє застосовувати іменники для вираження своїх потреб і бажань, тобто використовувати мовлення як інструмент соціальної взаємодії. Уміння вживати

слова-назви у формі прохання свідчить про початок усвідомленого мовленнєвого спілкування та формування мотиву до комунікації.

Нижче представлено діагностичні завдання, спрямовані на визначення рівня сформованості першого показника лексико-комунікативного критерію.

Завдання №10 «Попроси у мене» (мотиваційні предмети)

Мета: визначити рівень використання у власному мовленні іменників в якості прохання.

На стіл викладаються предмети, які являються для дитини мотиваційними (іграшки). Іграшка дається дитині після того як вона її попросить (допускається використання альтернативної комунікації)

Завдання №11 «Попроси у зайчика» (немотиваційні предмети)

Мета: визначити рівень використання у власному мовленні іменників в якості прохання.

У Зайчика в кошику багато цікавих речей (викладаються різні предмети: олівці, фломастери, брелоки, іграшки та ін.). Попроси у Зайчика:

- Дай моркву.
- Дай олівець.
- Дай машинку.
- Дай ложку.
- Дай кульку.

Завдання №12 «Зробимо замовлення в кафе»

Мета: визначити рівень використання у власному мовленні іменників в якості прохання.

Ми прийшли у кафе. Що ти будеш замовляти? (на тарілці лежать муляжі страв та продуктів харчування):

- Дай піцу.
- Дай салат.
- Дай суп.
- Дай м'ясо.
- Дай торт.

- Дай цукерку.
- Дай чай.

Оцінна шкала:

4 б. – дитина вербально використовує у своєму мовленні іменники в якості прохання.

3 б. – дитина використовує певну кількість вербальних слів-назв, але її словник неповний.

2 б. – дитина використовує обмежену кількість вербальних слів назв при висловлюванні прохання або використовує альтернативні засоби комунікації для висловлення прохання.

1 б. – дитина використовує для висловлення прохання вказівні жести та природні жести.

0 б. – дитина відмовляється від виконання завдання.

Другий показник лексико-комунікативного критерію: **використання слів-назв при відповідях на питання**. Нижче представляємо діагностичні завдання для оцінки стану сформованості другого показника лексико-комунікативного критерію:

Завдання №13 «Що на картинці?» (зашумлені зображення)

Мета: визначити рівень використання іменників у власному мовленні дитини при відповідях на питання в процесі виконання навчальних завдань.

- Що зображено на картинці? (можна використовувати навідні підказки: це гриб чи сумка? Це помідор чи м'ячик?)

Завдання №14 «Склади з частин» (Що вийшло, коли ми склали частини в ціле?)

Мета: визначити рівень використання іменників у власному мовленні дитини при відповідях на питання в процесі виконання навчальних завдань.

- Склади ціле з частин, що вийшло?

Завдання №15 «Що наступне?» (повторення 2 зображень в послідовності)

Мета: визначити рівень використання іменників у власному мовленні дитини при відповідях на питання в процесі виконання навчальних завдань.

Подивись на послідовність. Це м'ячик, це лялька, це м'ячик, це лялька, це м'ячик, це лялька, що наступне? (м'ячик)

Це помідор, це огірок, це помідор, це огірок, це помідор, це огірок, що наступне? (помідор)

Це сукня, це штани, це сукня, це штани, це сукня, це штани, це сукня, це штани, що наступне? (сукня)

Оцінна шкала:

4 б. – дитина вербально використовує у своєму мовленні іменники в якості відповіді на питання.

3 б. – дитина використовує певну кількість вербальних слів-назв, але її словник неповний.

2 б. – дитина використовує обмежену кількість вербальних слів-назв при відповіді на питання або використовує альтернативні засоби комунікації для відповіді на питання.

1 б. – дитина використовує для відповіді на питання вказівні жести та природні жести.

0 б. – дитина відмовляється від виконання завдання.

Третій показник лексико-комунікативного критерію: ***використання слів-назв у вільній самотійній діяльності***. Нижче представляємо діагностичні завдання для оцінки стану сформованості третього показника лексико-комунікативного критерію:

Завдання №16 «Самостійна гра» (конструювання, маніпулятивна діяльність)

Мета: визначити рівень використання іменників у мовленні дитини під час самотійної ігрової діяльності.

Діагностика проводиться шляхом спостереження за ігровою діяльністю дитини.

Завдання №17 «Збираємось на прогулянку, мисмо руки, готуємось до денного сну»

Мета: визначити рівень використання іменників у мовленні дитини під час режимних моментів.

Діагностика проводиться шляхом спостереження за дитиною під час режимних моментів

Завдання №18 «Творча майстерня» (малювання, ліплення, аплікація)

Мета: визначити рівень використання іменників у мовленні дитини під час образотворчої діяльності.

Діагностика проводиться шляхом спостереження за образотворчою діяльністю дитини.

Оцінна шкала:

4 б. – дитина вербально використовує у своєму мовленні іменники під час вільної діяльності.

3 б. – дитина використовує певну кількість вербальних слів-назв у вільній та ігровій діяльності.

2 б. – дитина використовує обмежену кількість вербальних слів-назв або використовує альтернативні засоби комунікації у вільній ігровій діяльності.

1 б. – дитина користується природними жестами та мімікою під час вільної та ігрової діяльності.

0 б. – дитина відмовляється від виконання завдання.

2.2. Аналіз діагностичних даних отриманих на констатувальному етапі дослідження.

Діагностичний етап експерименту дав нам змогу визначити три рівні сформованості **лексико-семантичного** критерію:

Високий рівень (9-12 б.) – дитина в повному обсязі розуміє значення іменників у різних ситуаціях спілкування, співставляє слова-назви та їх зображення. Дитина розуміє значення узагальнюючих слів за лексичними

групами та самостійно диференціює іменники за цими групами. Дитина розуміє та самостійно виконує одно- та двокомпонентні інструкції з іменниками.

Середній рівень (5-8 б.) – дитина розуміє значення іменників на побутовому рівні, опирається на ситуацію спілкування, здебільшого співставляє слова-назви та їх зображення. Дитина розуміє значення узагальнюючих слів досить обмежено та потребує додаткової допомоги в процесі диференціації іменників за лексичними групами. Дитина потребує додаткової опори (візуальної) для розуміння та виконання одно- та двокомпонентних інструкцій з іменниками.

Початковий рівень (0-4 б.) – розуміння значення іменників сильно обмежено (обмежений набір слів). Дитина не розуміє значень узагальнюючих слів та не диференціює їх за лексичними групами. Вербальні інструкції з іменниками не розуміє, потребує візуального алгоритму дій та керуючої допомоги дорослих.

Результати діагностики дітей з нормою розвитку за **першим** – лексико-семантичним критерієм можемо побачити в Таблиці 2.1, представленій нижче:

Таблиця 2.1.

Кількісні показники першого критерію – лексико-семантичного у дітей із нормою розвитку

Д і т и з н о р м о ю р оз	Кількість дітей, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	розуміння та співставлення слів-назв (іменників) із їх зображеннями			узагальнення та диференціація слів-назв (іменників) за лексичними групами			розуміння та використання одно та двокомпонентних інструкцій з предметами		
	В	С	П	В	С	П	В	С	П
	100% (8)	0,0% (0)	0,0% (0)	87,5% (7)	12,5% (1)	0,0% (0)	87,5% (1)	12,5% (1)	0,0% (0)

В									
и									
т									
к									
у									

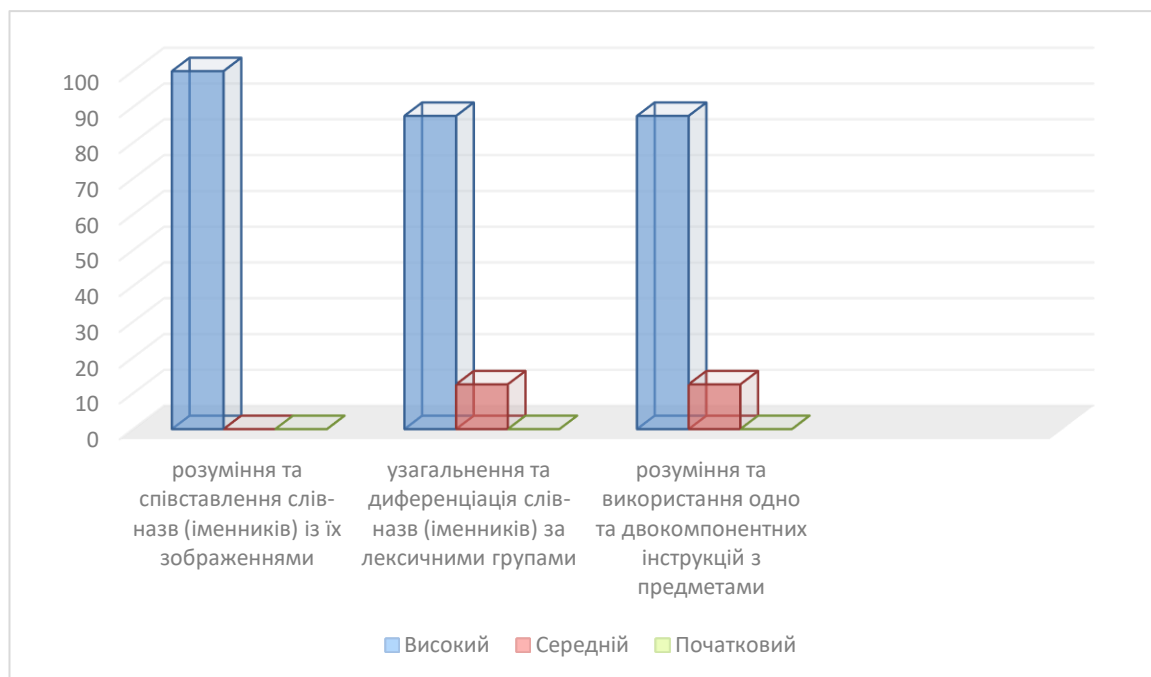


Рис. 2.1. Кількісні показники першого критерію – *лексико-семантичного* у дітей із нормою розвитку

Результати діагностики дітей з розладами аутистичного спектра за **першим** – лексико-семантичним критерієм можемо побачити в Таблиці 2.2, представлений нижче:

Таблиця 2.2.

Кількісні показники першого критерію – *лексико-семантичного* у дітей з розладами аутистичного спектра

Д і т и з р	Кількість дітей, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	розуміння та співставлення слів-назв (іменників) із їх зображеннями			узагальнення та диференціація слів-назв (іменників) за лексичними групами			розуміння та використання одно та двокомпонентних інструкцій з предметами		
	В	С	П	В	С	П	В	С	П

A	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%	25,0%	75,0%
C	(0)	(2)	(6)	(0)	(1)	(7)	(0)	(2)	(6)

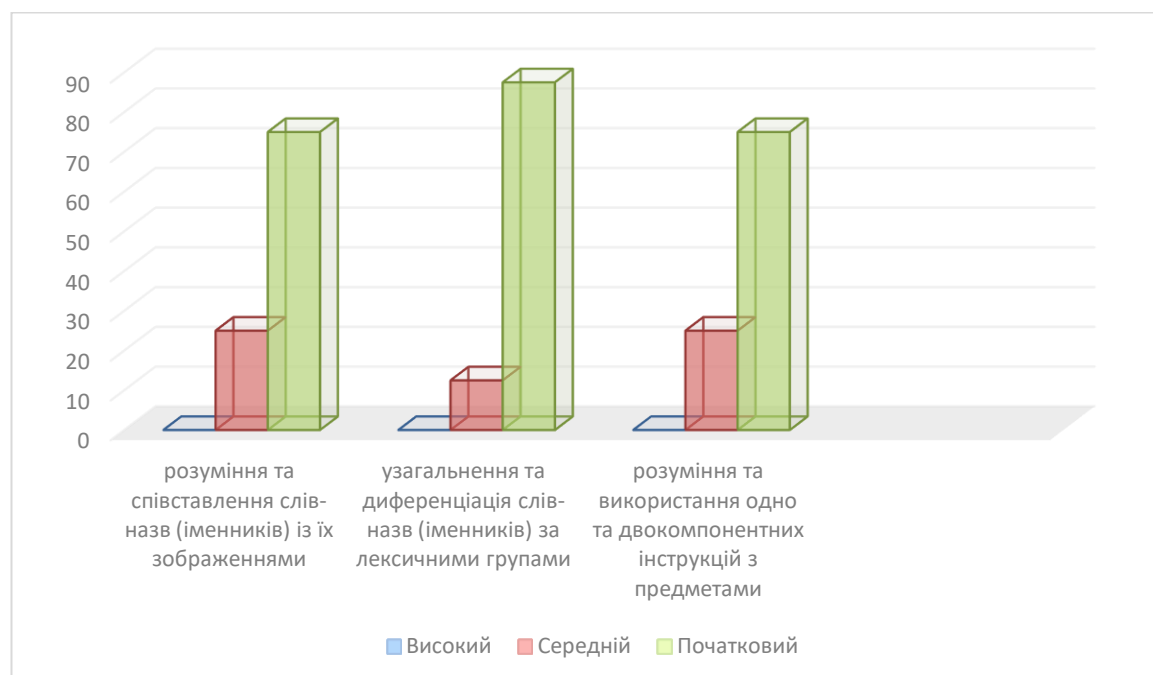


Рис. 2.2. Кількісні показники першого критерію – *лексико-семантичного* у дітей з розладами аутистичного спектра

За результатами діагностики першого – лексико семантичного критерію робимо наступні висновки: у дітей з нормотиповим розвитком за першим показником першого критерію - *розуміння та співставлення слів-назв (іменників) із їх зображеннями* – 100,0% (8) дітей на високому рівні, відповідно середнього та низького рівня у дітей з нормою за цим показником не встановлено. Відповідно у дітей з розладами аутистичного спектра за першим показником високого рівня не виявлено, на середньому рівні – 25,0% (2) дітей і 75,0% (6) дітей на початковому рівні сформованості лексико-семантичного критерію.

За другим показником лексико-семантичного критерію - *узагальнення та диференціація слів-назв (іменників) за лексичними групами* – у дітей з нормою розвитку 87,5% (7) дітей на високому рівні та 12,5% (1) на середньому рівні сформованості лексико-семантичного критерію. У дітей з РАС за другим показником: 12,5% (1) на середньому рівні та 87,5% на початковому рівні

сформованості лексико-семантичного критерію, високого рівня у дітей з розладами аутистичного спектра не виявлено.

За третім показником першого критерію - *розуміння та використання одно та двокомпонентних інструкцій з предметами* діти з нормотиповим розвитком демонструють такі результати: 87,5% (7) дітей на високому рівні та 12,5% (1) на середньому рівні сформованості лексико-семантичного критерію, початкового рівня у дітей з нормою не визначено. У дітей з РАС результати наступні: високого рівня не виявлено, на середньому рівні – 25,0% (2) дітей і 75,0% (6) дітей на початковому рівні сформованості лексико-семантичного критерію.

Діагностичний етап експерименту дав нам змогу визначити три рівні сформованості **лексико-комунікативного** критерію:

Високий рівень (9-12 б.) – експресивний словник іменників відповідає віку дитини, використовується в достатньому обсязі, дитина здатна до монологічного та діалогічного мовлення, використовує у мовленні іменники в повному обсязі. У мовленні дитини присутні природні жести, які насичують мовлення додатковим змістовим та емоційним забарвленням. Дитина здатна, за потреби, використовувати невербальні засоби комунікації для висловлення прохань або повідомлень.

Середній рівень (5-8 б.) – експресивний словник іменників нижчий вікової норми, використовується в обмеженому обсязі, у мовленні дитини переважають окремі слова, рідше прості непоширені речення. Діалогічне та монологічне мовлення на стадії формування, дитина здатна відповідати на запитання на доступні теми. У мовленні дитини можуть бути присутні ехолалії та нав'язливі аутодіалоги. Спонтанне використання жестів дуже обмежене, але дитина здатна відповідати на запитання невербально, використовуючи картинки, фотографії та ін. альтернативні засоби комунікації. Для прохання може використовувати картинку з зображенням бажаного або вказівний жест.

Початковий рівень (0-4 б.) – мовлення відсутнє або у мовленні дитини переважають звуконаслідування та звукокомплекси. На питання відповідає ситуативно або мовленнєві прояви при відповіді на запитання відсутні. Дитина

не здатна до зв'язного монологічного та діалогічного мовлення. При невербальній комунікації спонтанні жести відсутні або використовуються недоречно. З допомогою дорослого може використовувати засоби альтернативної комунікації (фото, картки, пристрої, таблички зі словами).

Результати діагностики дітей з нормою розвитку за **другим** – лексико-комунікативним критерієм можемо побачити в Таблиці 2.3, представлений нижче:

Таблиця 2.3.

Кількісні показники другого критерію – лексико-комунікативного у дітей із нормою розвитку

Д і т и з н о р м о ю р оз в и т к у	Кількість дітей, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	використання слів-назв як прохання			використання слів-назв при відповідях на питання			використання слів-назв у вільній самостійній діяльності		
	В	С	П	В	С	П	В	С	П
	100% (8)	0,0% (0)	0,0% (0)	87,5% (7)	12,5% (1)	0,0% (0)	87,5% (1)	12,5% (1)	0,0% (0)

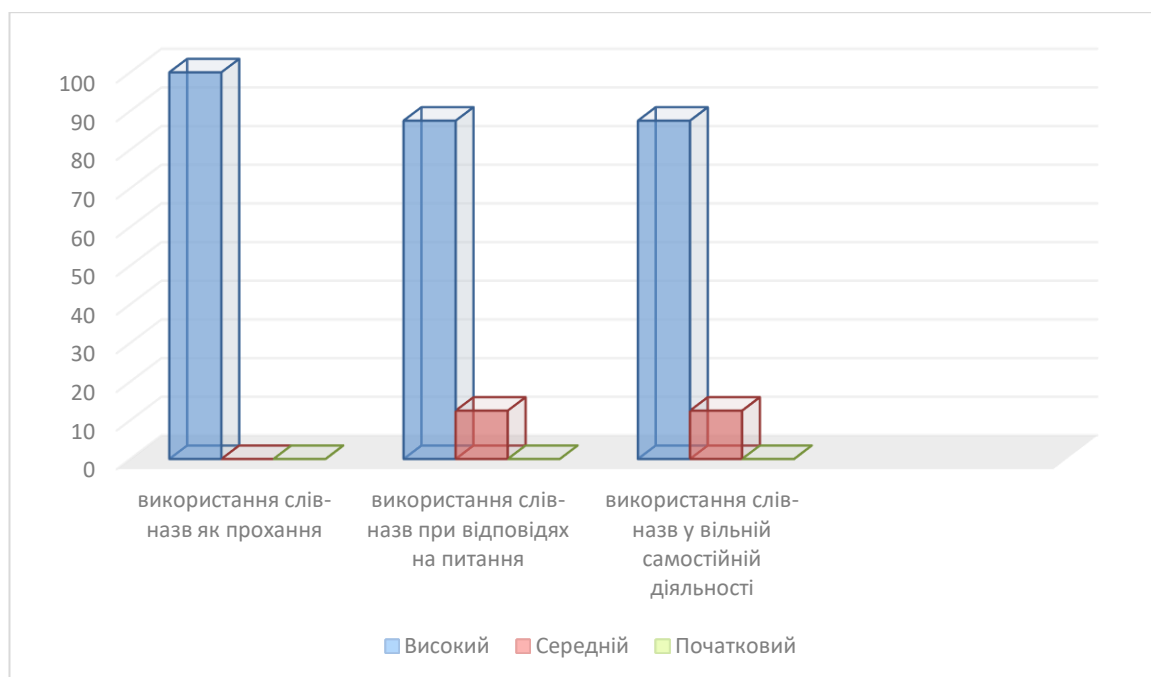


Рис. 2.3. Кількісні показники другого критерію – *лексико-комунікативного* у дітей із нормою розвитку

Результати діагностики дітей з розладами аутистичного спектра за **другим** – лексико-комунікативним критерієм можемо побачити в Таблиці 2.4, представлений нижче:

Таблиця 2.4.

Кількісні показники другого критерію – *лексико-комунікативного* у дітей з розладами аутистичного спектра

Д і т и з Р А С	Кількість дітей, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	використання слів-назв як прохання			використання слів-назв при відповідях на питання			використання слів-назв у вільній самостійній діяльності		
	В	С	П	В	С	П	В	С	П
	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)	0,0% (0)	25,0% (2)	75,0% (6)

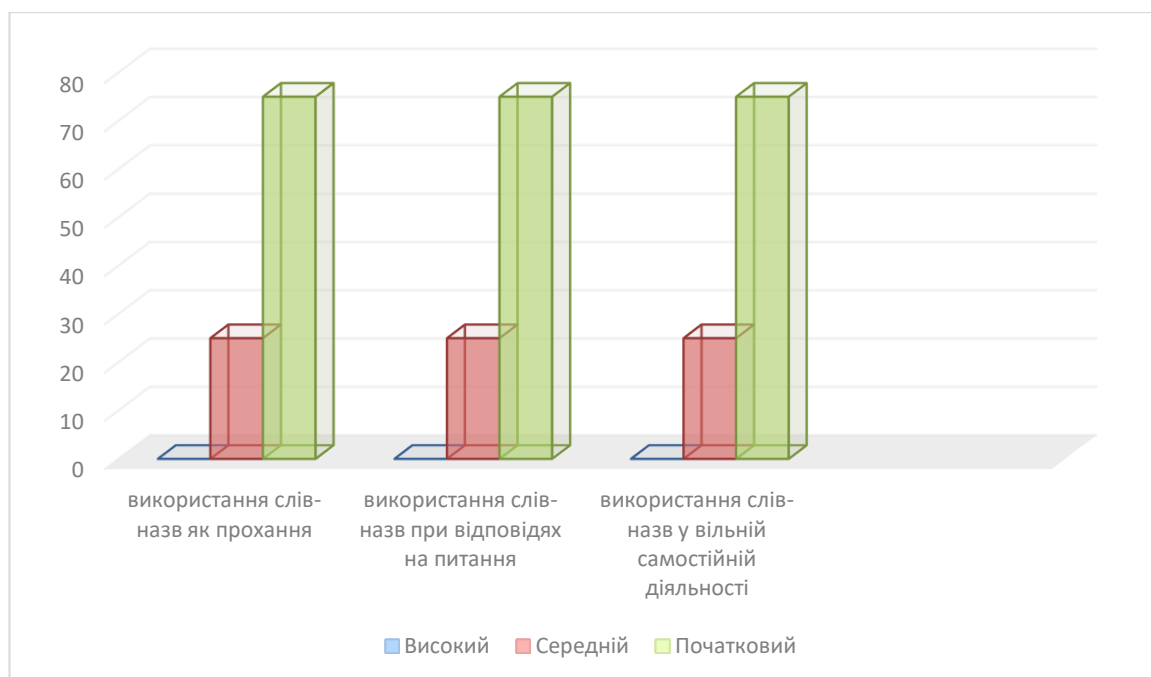


Рис. 2.4. Кількісні показники другого критерію – *лексико-комунікативного* у дітей з розладами аутистичного спектра

За результатами діагностики другого – лексико-комунікативного критерію робимо наступні висновки: у дітей з нормотиповим розвитком за першим показником другого критерію – *використання слів-назв як прохання* – 100,0% (8) дітей на високому рівні, відповідно середнього та низького рівня у дітей з нормою за цим показником не встановлено. Відповідно у дітей з розладами аутистичного спектра за першим показником другого критерію високого рівня не виявлено, на середньому рівні – 25,0% (2) дітей і 75,0% (6) дітей на початковому рівні сформованості лексико-комунікативного критерію.

За другим показником лексико-комунікативного критерію - *використання слів-назв як відповіді на питання* – у дітей з нормою розвитку 87,5% (7) дітей на високому рівні та 12,5% (1) на середньому рівні сформованості лексико-комунікативного критерію. У дітей з РАС за другим показником: 25,0% (2) на середньому рівні та 75,0% на початковому рівні сформованості лексико-комунікативного критерію, високого рівня у дітей з розладами аутистичного спектра не виявлено.

За третім показником другого критерію - *використання слів-назв у вільній самостійній діяльності* діти з нормотиповим розвитком демонструють такі результати: 87,5% (7) дітей на високому рівні та 12,5% (1) на середньому рівні сформованості лексико-комунікативного критерію, початкового рівня у дітей з нормою розвитку не визначено. У дітей з РАС результати наступні: високого рівня не виявлено, на середньому рівні – 25,0% (2) дітей і 75,0% (6) дітей на початковому рівні сформованості лексико-комунікативного критерію.

Отже, робимо висновок, що більша частина обстежених нами дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра потребують значних зусиль та додаткової допомоги в процесі оволодіння номінативним словником. Номінативний словник дітей з РАС характеризується невідповідністю віковим нормам, часто слова вживаються хаотично, не відповідають ситуації спілкування. Таким чином робимо висновок про те, що діти із затримкою психічного розвитку потребують проведення спеціальної корекційної роботи з формування номінативного словника, яка повинна носити систематичний та цілеспрямований характер.

Висновки до розділу 2

У другому розділі кваліфікаційної роботи було проведено ґрунтовний аналіз особливостей стану сформованості номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра на констатувальному етапі експериментального дослідження. З метою об'єктивного вивчення рівня сформованості номінативного словника було визначено та науково обґрунтовано критеріально-показникову базу діагностики. До складу цієї бази увійшли два основні критерії: лексико-семантичний та лексико-комунікативний.

Перший критерій – лексико-семантичний – охоплює такі показники: здатність розуміти та співставляти слова-назви (іменники) із відповідними зображеннями; уміння узагальнювати та диференціювати слова-назви за лексичними групами; розуміння та виконання одно- та двокомпонентних інструкцій, що передбачають оперування предметними назвами. Другий

критерій – лексико-комунікативний – характеризує рівень уживання дітьми слів-назв у практичному мовленні, а саме: у процесі висловлення прохань, під час відповідей на питання дорослого, а також у вільній самостійній мовленнєвій діяльності.

Для діагностування зазначених критеріїв було розроблено комплекс спеціально підібраних завдань та вправ, спрямованих на виявлення рівня розуміння, активного використання та комунікативної функції слів-назв. Завдання мали ігровий та практико-орієнтований характер, що дозволяло оцінити не лише обсяг лексичного запасу, а й рівень сформованості мовленнєвої діяльності в природних умовах спілкування. Результати констатувального етапу показали, що більшість дітей з розладами аутистичного спектра продемонстрували низький або середній рівень сформованості номінативного словника.

Отже, узагальнені результати констатувального етапу свідчать про те, що у дітей з розладами аутистичного спектра спостерігається недостатній рівень сформованості номінативного словника, що проявляється у значному відставанні як у розумінні лексичних одиниць, так і в їх практичному використанні в комунікативних ситуаціях. Це зумовлює необхідність системного впровадження дидактичних засобів альтернативної та додаткової комунікації, спрямованих на поступове розширення лексичного запасу, розвиток здатності до узагальнення та формування цілісних мовленнєвих дій у дітей з РАС.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

3.1. Змістовий аналіз продуктивних етапів дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації.

На формувальному етапі експериментального дослідження було реалізовано комплекс завдань, спрямованих на практичну перевірку теоретичних положень та ефективності запропонованої дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей із розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації. Зокрема, до основних завдань цього етапу належали: розроблення, апробація та експериментальна перевірка ефективності створеної моделі мовленнєвого розвитку; підготовка методичного забезпечення та практичних матеріалів для впровадження альтернативних комунікативних технологій у процес формування номінативного словника; визначення динаміки змін у рівнях сформованості мовленнєвих умінь і навичок дітей після проведення формувального впливу.

У межах експерименту було створено та систематизовано навчально-методичний комплекс, що включав піктографічні та вербально-графічні матеріали, вправи й завдання з розвитку номінативної функції мовлення, комунікативні ігри та ситуації, спрямовані на стимулювання спонтанного використання мовленнєвих засобів у повсякденному спілкуванні. Під час реалізації програми особлива увага приділялася індивідуалізації навчально-корекційного впливу, з урахуванням когнітивних, емоційних та комунікативних особливостей кожної дитини.

До участі у формувальному етапі було залучено 8 дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, у яких діагностовано розлади аутистичного спектра. З них сформовано дві рівноцінні за кількістю та вихідними показниками групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ), по 4

дитини в кожній. На початку формувального етапу обидві групи продемонстрували приблизно однаковий рівень розвитку номінативного словника та мовленнєво-комунікативних умінь, що дозволило забезпечити достовірність подальшого порівняльного аналізу результатів експерименту.

Таблиця 3.1

Контрольна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Андрій Є.	8 років	РАС (ЗНМ 1 рівня)
Максим К.	8 років	РАС (ЗНМ 1 рівня)
Кіра П.	7 років	РАС (ЗНМ 1-2 рівня)
Діма О.	6 років	РАС (ЗНМ 2 рівня)

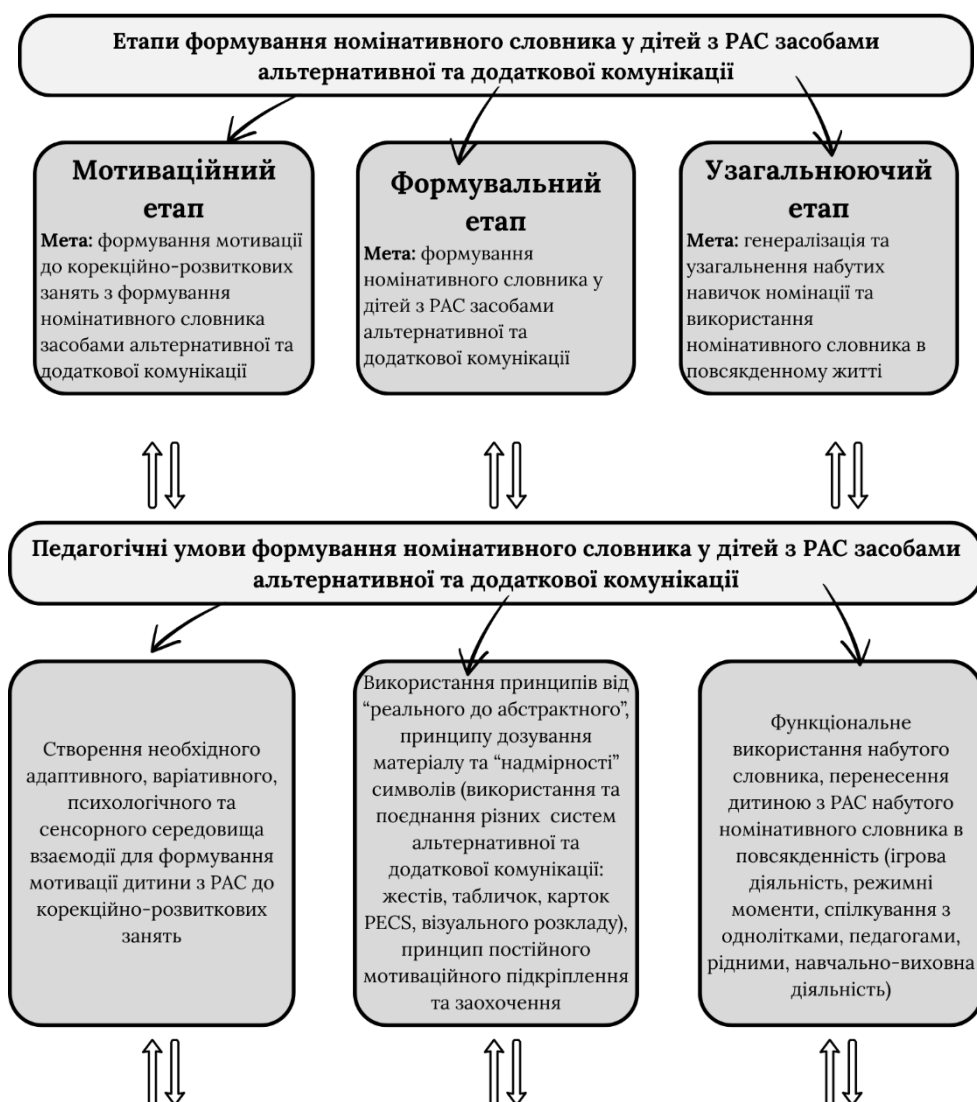
Таблиця 3.2

Експериментальна група

Ім'я дитини	Вік дитини	Нозологія
Маша Г.	6 років	РАС (ЗНМ 1-2 рівня)
Єва Ш.	5 років	РАС (ЗНМ 1 рівня)
Влад К.	5 років	РАС (ЗНМ 2 рівня)
Ярослав Л.	6 років	РАС (ЗНМ 1 рівня)

В процесі формуючого експерименту ми використовували декілька напрямків використання альтернативної та додаткової комунікації: картки PECS, система жестів, методика глобального читання, використання візуального розкладу. Розроблена нами дидактична модель формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра представлена нижче на Схемі 3.1.

Схема 3.1





Етапи дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з РАС

1. Мотиваційний етап

Мета: створення позитивного емоційного фону та формування внутрішньої мотивації дитини до участі в корекційно-розвиткових заняттях, спрямованих на формування номінативного словника засобами альтернативної та додаткової комунікації.

Завдання:

- формування довірливих стосунків між педагогом та дитиною;
- створення адаптивного, варіативного та сенсорно сприятливого освітнього середовища;
- залучення елементів гри, жестів, міміки, улюблених предметів і стимулів (іграшок, жетонів, сенсорних матеріалів);
- виявлення провідних інтересів дитини для подальшого добору навчального матеріалу;
- підвищення рівня включеності дитини у взаємодію за допомогою невербальних засобів комунікації.

Форми роботи: дидактичні ігри, елементи АВА-терапії, індивідуальні ігрові ситуації, вправи на наслідування та залучення.

Засоби: жести, міміка, піктограми, предметні зображення, сенсорні матеріали, елементи візуального розкладу.

2. Формувальний етап

Мета: формування у дітей з РАС уміння впізнавати, розуміти та використовувати слова-назви предметів, дій і явищ у процесі комунікації через використання альтернативних і додаткових засобів спілкування.

Завдання:

- систематичне використання альтернативних систем комунікації (PECS, PCS, піктограми, система жестів, комунікативні дошки);
- розвиток імпресивного та експресивного словника за тематичними групами (іграшки, тварини, предмети побуту, дії, емоції тощо);
- стимулювання мовленнєвої активності через візуальну підтримку;
- поступовий перехід від невербальних до вербально підтримуваних форм комунікації;
- формування вміння будувати прості мовленнєві конструкції з використанням карток і жестів.

Форми роботи: індивідуальні заняття, ігри-вправи, інтегровані форми діяльності.

Засоби: комунікаційні картки PECS, піктограми, символи PCS, таблиці, комунікативні книги, картки Домана, візуальний розклад, система жестів.

3. Узагальнюючий етап

Мета: генералізація та перенесення набутих мовленнєвих і номінативних навичок у природне середовище дитини, формування стійких умінь застосовувати номінативний словник у повсякденній взаємодії.

Завдання:

- закріплення мовленнєвих умінь у процесі ігрової, побутової та навчальної діяльності;

- стимулювання ініціативного використання дитиною альтернативних засобів комунікації;
- перенесення набутого досвіду у спілкування з однолітками, педагогами, батьками;
- розвиток умінь підтримувати комунікативний контакт у різних соціальних ситуаціях;
- розширення словникового запасу за рахунок нових тем і ситуацій.

Форми роботи: індивідуальні заняття, ігри-вправи, групові та інтегровані види діяльності, мовленнєві тренінги.

Засоби: візуальні таблиці, комунікативні книги, картки Домана, малюнкові розклади, системи жестів, предметно-зображувальні посібники.

PECS - система, яка дозволяє дитині з діагнозом розлади аутистичного спектра або дитині з тяжкими порушеннями мовлення спілкуватися за допомогою карток. Обов'язковою умовою для початку навчання за системою PECS є наявність у дитини власного бажання щось отримати чи зробити (високий рівень мотивації). Кінцева мета занять - дитина навчається повідомляти про бажання отримати певний предмет або зробити щось, використовуючи картки з зображеннями.

Перед початком навчання дитини первинним навичкам комунікації за допомогою карток PECS слід ґрунтовно підготуватися. Зважаючи на те, що на початковому етапі проводиться навчання навичкам, за допомогою яких дитина висловлює свої прохання, бажано визначити коло інтересів дитини і ті предмети та дії, які вона зазвичай просить. Це можна зробити кількома способами:

- спостереження за дитиною та запис даних у таблицю. Можна поспостерігати, чим любить займатися дитина у вільний час, що вона любить їсти, що любить пити, з ким любить проводити час, куди любить ходити, а також чого особливо не любить.

- систематичне тестування мотиваційних стимулів. Можна зібрати всі улюблені предмети дитини разом і дати їй вибрати один з комплекту, або з пари улюблених предметів. Можна також звернути увагу, які стимули чи предмети

дитина вибирає частіше, які — рідше, з якими їй складно розлучатися, а які вона віддає без жалю.

Етапи навчання використання системи карток PECS:

Перший етап навчання — формування навички подавати картку з зображеним предметом чи дією як висловлювання прохання партнеру з комунікації. Коли дитина бачить предмет, який хоче отримати, вона бере картку із зображенням даного предмета, простягає її партнеру по спілкуванню та залишає у його руці. На першому етапі метою є сама дія подачі картки, а не вибір предметів та не різноманітність прохань. Тому використовується лише один предмет і лише одна картка.

Другий етап навчання - закріплення та узагальнення навички, отриманої на першому етапі, - подання картки комунікативному партнеру для того, щоб отримати бажаний предмет.

До другого етапу можна перейти, якщо дитина навчилася подавати від 10 до 24 карток і робить це самостійно, без фізичної підказки помічника. На другому етапі, як і на першому, відсутній вибір. Тобто перед дитиною лише одна картка і лише один предмет. І так само, як і на першому, на цьому етапі, не використовуються словесні підказки.

Але якщо на першому етапі від дитини потрібно було лише подати картку, то на другому етапі від дитини потрібна складніша реакція. Наприклад: взяти картку, стати з-за столу і, підійшовши до дорослого, покласти йому в руку картку. Або: дитина грає у кімнаті, а не за столом. Вона побачила, що дорослий тримає в руках бажану річ, йде до столу, бере картку і разом із картокою підходить до дорослого. Ще один варіант цієї ж ситуації: дитина підходить до дошки, на якій на липучці висить картка, знімає картку і підходить з нею до комунікативного партнера. Завдання помічника тут - фізично направляти дитину до картки або до партнера, якщо дитина втрачає зосередженість і може зробити це самостійно.

Після того, як дитина вивчила, що використання карток має вплив на оточуючих і що за допомогою карток вона може отримати те, що вона хоче,

настав час навчити дитину розрізняти ті символи, які вона використовує для комунікації.

Третій етап навчання — навчання відмінності карток, яке відбувається саме на третьому етапі, коли первинні навички комунікації вже закріпилися. Зрештою дитина повинна навчитися вибирати картку бажаного предмета з усіх карток, які знаходяться у її комунікативній книзі або на дошці.

Перший крок третього етапу починається з вибору між двох карток: картки бажаного предмета та картки предмета, який дитина не хоче отримати. Якщо дитина вибирає картку бажаного предмета, то вона його отримує, якщо вона вибирає другу картку, вона отримує відповідний до неї предмет, тобто той, який хотіла отримати.

Як і під час навчання на попередніх етапах, важливо не використовувати словесних підказок і не підказувати дитині, яку картку вона має вибрати: «Ні, це неправильно, дай цукерку!» На даному етапі навчання відбувається за допомогою натуральних наслідків: вибрав правильно – отримав те, що хотів. Вибрав неправильно – отримав те, чого не хотів.

Під час навчання важливо постійно міняти картки місцями, щоб дитина була більш уважною і не звикла подавати тільки ліву або тільки праву картку.

Після того, як дитина навчилася відрізняти картку бажаного предмета від картки предмета, в якому вона не зацікавлена, навчання дискримінації стимулів перетворюється на наступний етап.

Четвертий етап навчання - вибір між двома бажаними предметами. У цій процедурі застосовується покрокове навчання:

- перед дитиною таця з двома предметами, для отримання яких вона має високу мотивацію. І поруч із дитиною розташована комунікативна книга, на якій дві відповідні картки.

- коли дитина простягає картку одного з предметів, слід протягнути їй тацю і дати вибрати відповідний предмет.

- нова реакція, що вивчається цьому етапі, — це вибір предмета, відповідного картинці. Як тільки дитина торкається правильного предмета, слід

відразу ж її похвалити і дозволити взяти цей предмет. Те, що дитина вибирає предмет, про який вона попросить, є індикацією того, що дитина використовує картку правильно.

- якщо дитина намагається взяти невідповідний предмет, слід блокувати неправильну реакцію (зупинити руку дитини) і застосувати процедуру корекції помилки (покласти картку назад в альбом, за участю помічника взяти рукою дитини картку із зображенням бажаного предмета, вкласти її рукою дитини в руку і одержати відповідний предмет з підносу).

Коли дитина навчилася правильно розрізняти дві картки та вибирати відповідні предмети, слід збільшувати рівень складності та додавати додаткові картки. Тобто навчити дитину вибирати із трьох, чотирьох, п'яти предметів і так далі.

П'ятий етап навчання. Остаточним етапом навчання відмінності карток є навчання дитини вибирати необхідну картку з комунікаційної книги. Для цього слід зняти всі картки з обкладинки книги та помістити одну чи дві картки високо мотиваційних стимулів на першу сторінку, а потім книгу закрити. Після цього слід показати дитині один із предметів. Дитина має відкрити книгу, дістати відповідну картку та простягнути. Якщо вона цього не робить, можна допомагати їй за допомогою фізичного спрямування та поступово прибрати фізичну підказку.

Система жестів.

Жест - деяка дія або рух людського тіла чи його частини, що має певне значення або сенс, тобто знак або символ.

Декілька причин використовувати жести при порушеннях комунікації:

- вони роблять слово «видимим»;
- вони допомагають створити «місток» до мовлення;
- вони допомагають дитині краще запам'ятовувати і засвоювати нові слова;
- вони допомагають дитині користуватися словами, які вона ще не може вимовити;

- вони допомагають донести до співрозмовника послання, коли мовлення ще не сформоване, чи нерозбірливе.

Жест є унікальним інструментом, що дає змогу візуалізувати образ того чи іншого слова, дії. Багато батьків відчують страх перед використанням системи жестів: «А раптом моя дитина перестане відчувати потребу говорити, використовуючи жести замість слів». Тут слід розуміти, що жести стимулюють розвиток мовлення, коли використовуються разом із словом, яке промовляється вголос.

Групи жестів:

- *Символічні соціальні жести та рухи.*

Дані жести дитина засвоює поступово у процесі ситуативно-ділового спілкування: вказівний жест, «Так», «Ні», «Не можна», «Дай», «На», «Йди сюди», «Йди на ручки», «Дай ручку», «Іди», «Сядь», «Встань, піднімися», «Вітання», «Прощання», «Дякую», «Мій», «Добре».

- *Додаткові соціальні жести:*

- Дивись (вказівний палець до ока).

- Слухай (вказівний палець до вуха).

- Говори (вказівний палець до рота).

- Інші варіанти використання вказівного жесту.

- *Група жестів, що є імітацією найпростіших предметних дій.*

З цими жестами дитина починає знайомитися і використовувати їх поступово, в міру формування предметної діяльності: «Ложка, їсти», «Каша, варити кашу», «Чашка, пити», «Зубна щітка, чистити зуби», «Вмиватися», «Мити руки», «Зачісуватися», «Телефон, дзвонити по телефону» та ін.

- *Жести описового характеру.*

Передають характерні риси та властивості, властиві певному суб'єкту:

- Кролик — показати, як стрибає кролик або зобразити «вушка».

- Кішка — погладити долонею однієї руки тильний бік іншої руки або зобразити вуса.

- Курочка - жест «клює».

- Кінь — зобразити рух «скачемо на коні»: руки стиснуті в кулачки та підняті на рівень грудей, підскоки.
- Ведмідь — показати, як ведмедик ходить.
- Півник — зобразити гребінець.
- Пташка — жест «полетіли».
- Мишка - рукою, стиснутою в кулак, показати, як мишка бігає.
- Свинка – жест «п'ятачок»: кулаком або вказівним пальцем потерти носа.
- Собака - жест «гавкає»: великий палець протиставлений іншим, кілька разів зімкнути і розімкнути пальці.

Переваги та недоліки системи жестів.

Переваги:

- Руками (для використання системи жестів) ми можемо скористатися завжди, на відміну інших спеціальних пристосувань.
- Мову жестів легше зрозуміти і «вимовити», ніж користуватися мовленням.
- Мова жестів часто наочна.
- Дитині можна допомогти своїми руками.
- Звернення йде безпосередньо до того, з ким говорять, має місце зоровий контакт.

Недоліки:

- Деякі жести зрозумілі лише «посвяченим».
- Таке спілкування обмежене для дітей із порушеннями рухових функцій.
- Жести динамічні, тобто зникають відразу після того, як їх «вимовили».
- Дитина повинна пам'ятати жести та «виймати» їх з пам'яті.

Використання карток Глена Домана.

Використання карток Глена Домана в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра - ефективним методом стимуляції пізнавального розвитку

та формування мовлення у дітей даної нозологічної групи. Переваги використання карток Домана полягає в наступному:

- візуальна підтримка — діти з РАС краще сприймають інформацію візуально, тому чіткі, великі зображення допомагають краще розуміти поняття.
- рутина та структура — демонстрація карток у визначеному порядку створює передбачуваність, що важливо для таких дітей.
- розвиток уваги — короткі сесії з картками можуть поступово збільшувати тривалість концентрації.
- розвиток мовлення — супроводжуючи показ картки озвученням слова, можна стимулювати розвиток мовлення.
- пізнавальна активність — навіть у нефункціональній вербальній формі дитина отримує знання, які можуть проявитися пізніше.

Рекомендації щодо використання карток Домана в комплексі з іншими варіантами альтернативної та додаткової комунікації:

- починайте з простих карток (тварини, кольори, предмети побуту).
- демонструйте по кілька карток за раз, 2–3 рази на день.
- завжди вимовляйте слово або фразу, що зображена.
- спостерігайте за реакцією дитини, адаптуйте набір відповідно до інтересів дитини з розладами аутистичного спектра.

Цей метод самостійно може не замінити спеціалізоване навчання, але в комплексі він являється ефективним доповненням.

Навчання глобального читання.

З погляду психології читання сприймається як форма спілкування і складається з двох взаємопов'язаних процесів: техніки читання і розуміння прочитаного. При цьому слід наголосити, що сприйняття написаного саме по собі не є читанням. Дитина має розуміти зміст написаного слова чи тексту. Тому читання з погляду психології є ще й своєрідним розумовим процесом. Навчання глобального читання дозволяє розвивати імпресивне мовлення та мислення дитини до оволодіння вимовою. Крім того, глобальне читання розвиває зорову увагу та пам'ять.

Глобальне читання є однією з провідних методик додаткової комунікації для стимуляції мовленнєвого розвитку у дітей із РАС, оскільки сильною стороною даних дітей є зорове сприйняття та зорова пам'ять. Суть глобального читання полягає в тому, що дитина може навчитися впізнавати написані слова цілком, не відокремлюючи окремих літер. Для цього на картонних картках друкованими літерами пишуться слова. Краще використовувати білий картон із чорними літерами висотою від 2 до 5 сантиметрів. При навчанні глобального читання необхідно дотримуватися поступовості та послідовності. Слова, яких хочемо навчити дитину, повинні позначати відомі їй предмети, дії, явища.

Підготовка до навчання до глобального читання.

Для формування глобального читання потрібно проведення підготовчої роботи - це різноманітні ігри та вправи на розвиток: зорового сприйняття, уваги, зорової пам'яті, розуміння зверненого мовлення, виконання простих інструкцій, вміння підбирати парні предмети та картинки, вміння співвідносити предмет та його зображення, розуміння змісту прочитаного.

Вводити навчання глобальному читанню можна не раніше, ніж у дитини будуть сформовані перелічені вище вміння.

Доцільно використовувати дидактичні ігри, метою яких є простеження доріжок, викладання візерунків із мозаїки за зразком, декоративне малювання. Важливо також забезпечити мотивацію використання табличок з надрукованими словами та фразами, що можна досягти у процесі проведення ігор з ляльками та іграшками-тваринами. Це такі ігри, як: «Лабіринти», «Хто де живе?», «Лото», «Знайди за контуром», «Що зникло?», «Знайди за силуетом», «Знайди місце лялькам», «Парні картинки»

Види робіт під час навчання глобальному читанню:

- *Читання автоматизованих енгам* (ім'я дитини, імена її близьких, клички домашніх тварин). Для навчання глобального читання можна використовувати саморобні книжки чи прості комунікативні альбоми з картинками і підписами до них. Спочатку вони складаються без урахування певної теми і містять той матеріал, який найчастіше зустрічається дитині в житті.

Зручно використовувати сімейний фотоальбом як дидактичний матеріал, забезпечивши його відповідними друкованими написами. Написи дублюються на окремих картках і дитина вчиться підбирати однакові слова. Потім підписи до фотографій або малюнків в альбомі закриваються, і від дитини потрібно знайти необхідний напис на картці та підкласти її до малюнка. Закрите слово відкривається та звіряється з вибраним підписом. У міру накопичення словника до картинок даються дво-трислівні підписи (наприклад: «Це мама Іра», «Це тато Юра»).

При роботі з книжками-саморобками використовується кілька варіантів роботи:

- Доручення: дай, покажи, знайди, співвіднести.
- Демонстрація дії, зображеної на малюнку, за допомогою жесту.
- Закріплення мовленнєвого матеріалу вдома.

Таким чином, дитина накопичує пасивний словник у формі глобального читання, який пізніше перейде до активного.

- *Читання слів.*

Підбираються картинки з усіх основних лексичних тем (іграшки, посуд, меблі, транспорт, домашні та дикі тварини, птахи, комахи, овочі, фрукти, одяг, продукти, квіти) та забезпечуються підписами.

Добре розпочати з теми «Іграшки». Спочатку беремо дві таблички з різними за написанням словами (наприклад, «лялька» та «м'яч»). Не можна брати слова, схожі за написанням (наприклад, "ведмедик", "машина").

Таблички до іграшок або картинок ми починаємо підкладати самостійно, говорячи, що на них написано. Потім пропонуємо дитині покласти табличку до потрібної картинки або іграшки самостійно. Після запам'ятовування двох табличок починаємо поступово додавати інші. Порядок запровадження нових лексичних тем довільний, оскільки ми орієнтуємося на інтерес дитини.

- *Читання письмових інструкцій.*

Складаються речення, в яких використовуються різні іменники і те саме дієслово.

Тематика речень:

- Схема тіла («Покажи ніс», «Покажи очі», «Покажи руки» тощо) – тут зручно працювати перед дзеркалом).
- План кімнати («Підійди до дверей», «Підійди до вікна», «Підійди до дверей, шафі» і так далі).
- Пред'являючи картки, звертаємо увагу дитини різне написання других слів у реченнях.
- *Читання речень.*

Складаються речення до серії сюжетних картинок, на яких одна дійова особа виконує різні дії («Кішка сидить.», «Кішка спить.», «Кішка біжить.», «Кішка їсть.»).

Можна використовувати таблички щодо кольорів, щодо величини, кількості.

Глобальне читання дозволяє з'ясувати, наскільки «немовленнєва» дитина розуміє звернене мовлення, дозволяє їй подолати негативне ставлення до занять, дає впевненість у собі, стимулює накопичення пасивного словника і перехід його в активне мовлення.

Використання візуального розкладу

Візуальний розклад – це простий та ефективний інструмент, який допомагає дітям з РАС краще адаптуватися до навколишнього середовища. Застосування цього інструменту в повсякденному житті допоможе створити реальну реальність, знизити рівень стресу, навчить дитину бути менш залежною від участі дорослих у її житті. Візуальний розклад для дітей із РАС – це набір зображень, предметів, написів, які відображають послідовність дій на певний період часу.

Ось деякі із **завдань**, які здатні вирішити візуальний розклад:

- поліпшення комунікації: візуальний розклад для дітей з аутизмом чудова допомога в процесі комунікативної взаємодії з оточуючими людьми.
- підвищення рівня самоорганізації: візуальний розклад дає дітям можливість краще розуміти, що і коли робити.

- регулювання емоцій: скорочується кількість ситуацій, які можуть спричинити емоційний дисбаланс.

- поліпшення навичок соціальної адаптації: візуальний розклад для дітей з РАС корисний тим, що допомагає краще розуміти соціальні очікування та правила поведінки, покращуючи їх навички соціальної адаптації.

- поліпшення когнітивних навичок та збагачення словникового запасу: розвиває логічне мислення, просторове сприйняття та розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

Існують наступні **типи розкладу**, які можна використовувати в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра:

- із предметів. Виберемо предмети, які б позначати певне заняття. Наприклад: мило – похід у ванну, тарілка – прийом їжі, заняття за столом – дзвіночок.

- з малюнків чи фотографій. Картки із зображеннями видів діяльності розташовуються у лінію на стрічці – «липучці» (стрічка велкро), на магнітній або пробковій дошці тощо. Дитина бере картку, яка стоїть першою у списку, і виконує те, що на ній зображено. Якщо виникають складності при переміщеннях, спробуйте продублювати картинки з розкладу поряд з тими місцями, де відбуватиметься ця діяльність: поряд із раковиною розмістіть зображення зубної щітки, а на шафу з вуличним одягом – фотографію дитячого майданчика.

- письмові розклади. Підходять для тих, хто має навички читання. На початкових етапах полегшення розуміння можна поєднувати написане слово та картинку.

Тривалість часу, охопленого розкладом, залежить від конкретних потреб та можливостей дитини. Для деяких дітей комфортніше, коли видно план відразу на цілий день, а для інших – краще володіти інформацією про одну-дві події. Починати краще з короткого розкладу. Використання візуального розкладу – теж навичка, яку необхідно опанувати. Почати вводити розклад можна у максимально структурованому середовищі, використовувати підказки. Наприклад, розташуйтеся за столом та продемонструйте дитині дві картки:

першу – з простим та швидким завданням, другу – з улюбленою іграшкою. Потім допоможіть дитині послідовно зробити завдання та погратися з іграшкою.

Розроблені заняття та матеріали, які використовувалися в роботі представлені у Додатку Б.

3.2. Моніторинг результативності впровадження дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації.

Після завершення формувального етапу дослідження було проведено повторний (контрольний) експеримент із метою перевірки ефективності розробленої дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра. Для забезпечення об'єктивності, чистоти та достовірності експерименту було використано ті самі методики, діагностичні завдання та умови проведення, що й на констатувальному етапі. Це дало змогу порівняти отримані результати у динаміці та виявити якісні й кількісні зміни у сформованості мовленнєвих показників.

Після статистичної та якісної обробки отриманих даних було зафіксовано позитивну динаміку розвитку мовленнєвих навичок дітей експериментальної групи. Зокрема, спостерігалось підвищення рівня розуміння та вживання іменників у власному мовленні, розширення словникового запасу, збільшення кількості ініціативних висловлювань, а також покращення здатності до використання альтернативних і додаткових засобів комунікації у ситуаціях спілкування. Крім того, діти продемонстрували вищий рівень соціальної взаємодії, емоційної включеності та здатності реагувати на звернення дорослого, що свідчить про ефективність упроваджених педагогічних умов та дидактичних прийомів.

Порівняльні результати оцінки стану сформованості першого критерію – лексико-семантичного - на початковому та прикінцевому етапах дослідження представлені в на діаграмах (Рис. 3.1 і 3.2) та Таблиці 3.3.



Рис. 3.1. Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – експериментальної групи



Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості першого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – контрольної групи

Таблиця 3.3

Стан сформованості першого критерію – лексико-семантичного – на констатувальному та контрольному етапах дослідження

	Експериментальна група			Контрольна група		
Рівень	В	С	П	В	С	П
<i>Початок ФЕ-розуміння та співставлення слів-назв (іменників) із їх зображеннями</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Кінець ФЕ-розуміння та співставлення слів-назв (іменників) із їх зображеннями</i>	0,0% (0)	100,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Початок ФЕ-узагальнення та диференціація слів-назв (іменників) за лексичними групами</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	0,0% (0)	100,0% (4)
<i>Кінець ФЕ-узагальнення та диференціація слів-назв (іменників) за лексичними групами</i>	0,0% (0)	75,0% (3)	25,0% (1)	0,0% (0)	0,0% (0)	100,0% (4)
<i>Початок ФЕ-розуміння та використання одно та двокомпонентних інструкцій з предметами</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Кінець ФЕ-розуміння та використання одно та двокомпонентних інструкцій з предметами</i>	0,0% (0)	100,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)

Аналіз результатів сформованості лексико-семантичного критерію на констатувальному та контрольному етапах дослідження засвідчив помітну

позитивну динаміку у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною групою.

На початку формувального експерименту більшість дітей обох груп перебували на початковому (низькому) рівні розвитку лексико-семантичних умінь. Зокрема, у завданні на розуміння та співставлення слів-назв (іменників) із їх зображеннями 75,0 % дітей як експериментальної, так і контрольної груп продемонстрували початковий рівень сформованості, а лише 25,0 % — середній. Високий рівень на даному етапі не був виявлений.

Після завершення формувального етапу спостерігається істотне зростання показників у дітей експериментальної групи: 100,0 % учасників досягли середнього рівня, тоді як у контрольній групі позитивних змін практично не зафіксовано — 75,0 % дітей залишилися на початковому рівні, і лише 25,0 % — на середньому. Це свідчить про підвищення рівня розуміння мовленнєвих одиниць і покращення здатності до співставлення іменників із відповідними зображеннями під впливом використання альтернативних та додаткових засобів комунікації.

Подібна тенденція спостерігається й у завданні на узагальнення та диференціацію слів-назв (іменників) за лексичними групами. На початку експерименту 75,0 % дітей експериментальної групи демонстрували початковий рівень, тоді як 25,0 % — середній. У контрольній групі всі учасники (100,0 %) перебували на початковому рівні. Після проведення формувального впливу 75,0 % дітей експериментальної групи досягли середнього рівня, а 25,0 % — високого. У контрольній групі зміни не зафіксовано: усі діти залишилися на початковому рівні.

У процесі виконання завдань на розуміння та використання одно- та двокомпонентних інструкцій із предметами також відзначено позитивну динаміку. Якщо на початку дослідження 75,0 % дітей обох груп демонстрували початковий рівень, то після завершення експерименту всі діти експериментальної групи (100,0 %) показали середній рівень, тоді як показники контрольної групи залишилися незмінними.

Отже, результати аналізу доводять, що експериментальна програма та впроваджена дидактична модель сприяли розвитку розуміння значень іменників, умінню співвідносити слова з конкретними об'єктами, а також формуванню навичок категоризації та узагальнення. Застосування засобів альтернативної та додаткової комунікації забезпечило збагачення імпресивного словника дітей з розладами аутистичного спектра та підвищення рівня засвоєння лексико-семантичних зв'язків.

Порівняльні результати оцінки стану сформованості другого критерію – лексико-комунікативного - на початковому та прикінцевому етапах дослідження представлені в на діаграмах (Рис. 3.3 і 3.4) та Таблиці 3.4.

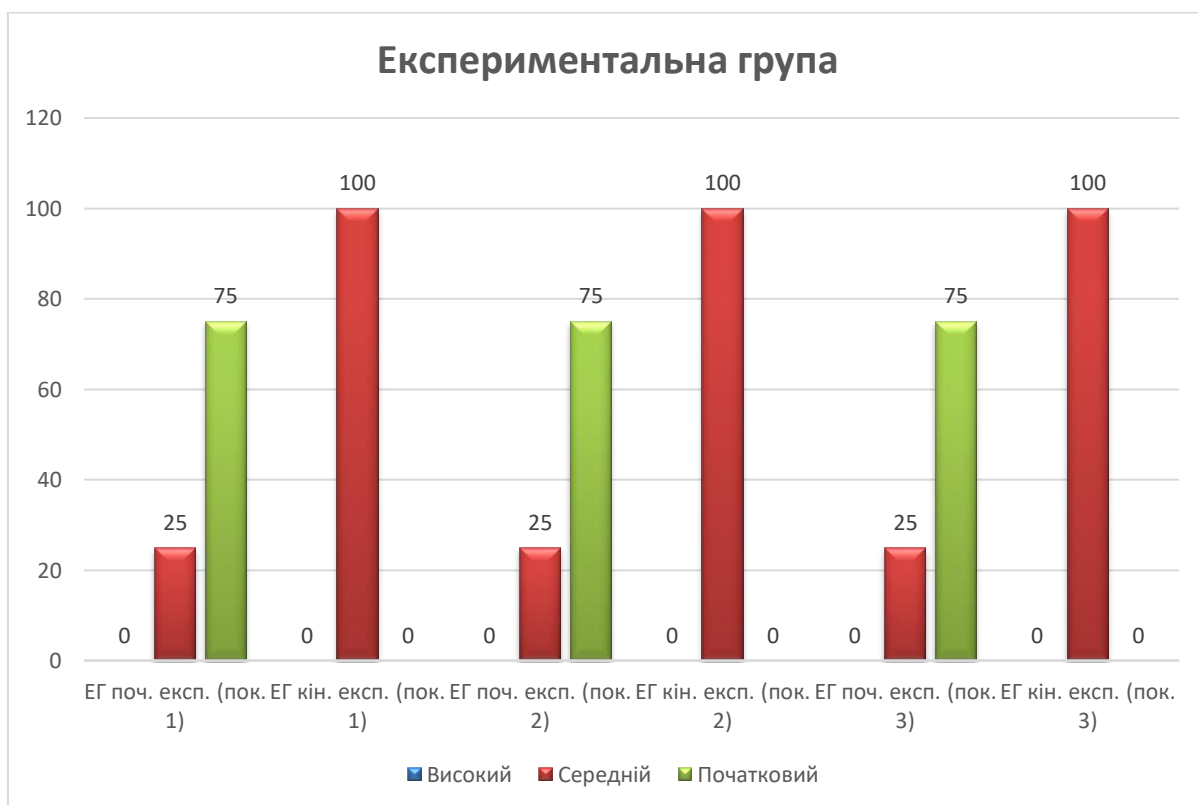


Рис. 3.3. Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – експериментальної групи



Рис. 3.2. Показники рівнів сформованості другого критерію на контрольному етапі експериментального дослідження – *контрольної групи*

Таблиця 3.4

Стан сформованості другого критерію – лексико-комунікативного - на констатувальному та контрольному етапах дослідження

	Експериментальна група			Контрольна група		
Рівень	В	С	П	В	С	П
<i>Початок ФЕ-використання слів-назв як прохання</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Кінець ФЕ-використання слів-назв як прохання</i>	0,0% (0)	100,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Початок ФЕ-використання слів-назв при відповідях на питання</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Кінець ФЕ-використання слів-назв при відповідях на питання</i>	0,0% (0)	100,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Початок ФЕ-використання слів-назв у вільній самостійній діяльності</i>	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)
<i>Кінець ФЕ-використання слів-назв у вільній самостійній діяльності</i>	0,0% (0)	100,0% (4)	0,0% (0)	0,0% (0)	25,0% (1)	75,0% (3)

Аналіз результатів сформованості лексико-комунікативного критерію на констатувальному та контрольному етапах дослідження показав виразну позитивну динаміку у дітей експериментальної групи, тоді як у дітей контрольної групи істотних змін не відбулося.

На початковому етапі більшість дітей обох груп мали низький рівень сформованості лексико-комунікативних умінь: 75,0 % демонстрували початковий рівень, а 25,0 % — середній. Високий рівень був відсутній у всіх дітей. Це свідчить про недостатній рівень розвитку активного словника, труднощі у використанні іменників у процесі комунікації, а також про обмежену здатність застосовувати слова-назви для вираження власних намірів чи потреб.

Після завершення формувального етапу експерименту в експериментальній групі спостерігаються суттєві якісні зміни. Зокрема, у завданні на використання слів-назв як прохання 100,0 % дітей досягли середнього рівня, тоді як на початку таких було лише 25,0 %. Аналогічна тенденція простежується у виконанні завдань на використання слів-назв при відповідях на питання та у вільній самостійній діяльності — усі діти експериментальної групи (100,0 %) піднялися до середнього рівня. Це засвідчує активізацію експресивного словника та розвиток умінь застосовувати іменники у власному мовленні з метою комунікації.

У контрольній групі показники залишилися практично без змін: 75,0 % дітей продовжують перебувати на початковому рівні, а 25,0 % — на середньому. Такий результат підтверджує, що традиційні методи навчання не забезпечили належного зростання комунікативної активності дітей з розладами аутистичного спектра.

Отримані результати свідчать, що запропонована дидактична модель формування номінативного словника із застосуванням засобів альтернативної та додаткової комунікації (жести, картки PECS, візуальні розклади, комунікативні книги) є ефективною для розвитку експресивної лексики у дітей з РАС. Використання невербальних і вербально-візуальних засобів дало змогу підвищити рівень мовленнєвої ініціативи, сформувати вміння позначати предмети навколишнього світу словами-назвами та застосовувати їх у різних комунікативних ситуаціях.

Таким чином, динаміка результатів демонструє якісне зростання лексико-комунікативних умінь у дітей експериментальної групи, що підтверджує ефективність розробленої системи корекційно-розвивальної роботи.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили високий рівень ефективності розробленої та апробованої нами дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра із застосуванням засобів альтернативної та додаткової комунікації. Отримані дані підтверджують, що впровадження моделі є результативним лише за умови дотримання певних спеціальних педагогічних умов, серед яких особливе значення має індивідуально-диференційований підхід до кожної дитини. Такий підхід передбачає урахування особистісних якостей, когнітивних можливостей, емоційного стану, а також сильних і слабких сторін дитини з РАС у процесі корекційно-розвиткової та навчально-виховної роботи.

Важливою умовою ефективності виступає також постійне підтримання мотиваційного компонента, який забезпечується через зацікавленість дорослих у взаємодії з дитиною, систематичний моніторинг її емоційно-мотиваційної сфери, своєчасне оновлення засобів стимулювання та створення ситуацій успіху. Завдяки цьому підвищується рівень включеності дітей у процес комунікації, що є необхідною передумовою для засвоєння нових лексичних одиниць і формування мовленнєвих навичок.

Разом з тим, результати дослідження доводять, що лексичний розвиток дітей з аутизмом має специфічні особливості: формування номінативного словника відбувається повільно, нерівномірно та з наявністю спотворених етапів мовленнєвого розвитку. Засвоєння нових слів та їх використання у власному мовленні потребує значно більшої кількості повторень, чіткої структуризації навчального матеріалу та опори на зорово-образні засоби. Саме тому ефективна робота з формування номінативного словника неможлива без ретельно організованої пропедевтичної діяльності — підготовчого та мотиваційного етапів, що створюють сприятливе середовище для подальшого розвитку мовлення.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що запропонована трьохетапна дидактична модель (мотиваційний, формувальний та узагальнюючий етапи) є дієвою та доцільною у роботі з дітьми з РАС. Вона забезпечує поступове формування номінативного словника, сприяє розвитку як імпресивного, так і експресивного мовлення, а також формує основу для комунікативної компетентності. Отримані результати засвідчують, що розвиток лексичної сторони мовлення є не лише педагогічним завданням, а й ключовою умовою соціалізації, адаптації та успішного включення дітей з розладами аутистичного спектра в освітній простір і суспільне життя.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі кваліфікаційної роботи «Шляхи формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації» було представлено опис, змістове наповнення та експериментальну перевірку дидактичної моделі формування номінативного словника у дітей з РАС. У межах формувального етапу здійснено поетапну реалізацію моделі, яка включала мотиваційно-підготовчий, формувальний та узагальнювальний етапи. Особливу увагу було приділено створенню адаптивного освітнього середовища, що забезпечує психологічний комфорт, сенсорну підтримку та сприяє формуванню позитивної мотивації дітей до участі у комунікативній взаємодії.

Визначено та експериментально підтверджено педагогічні умови ефективного впровадження моделі, серед яких ключовими виступили: реалізація принципів поступового переходу від реального до абстрактного; використання дозованого та повторюваного мовленнєвого матеріалу; застосування різних систем альтернативної та додаткової комунікації (жестової, піктографічної, карткової системи PECS, візуальних розкладів); постійне мотиваційне підкріплення та заохочення дітей у процесі взаємодії.

На заключному етапі дослідження проведено моніторинг динаміки рівнів сформованості номінативного словника у дітей контрольної та

експериментальної груп. Аналіз результатів показав суттєві позитивні зміни в експериментальній групі: частка дітей, які досягли середнього рівня сформованості лексико-семантичних умінь, зросла з 25 % до 100 %, тоді як у контрольній групі цей показник залишився незмінним — 25 %. Аналогічна тенденція спостерігалася й за лексико-комунікативним критерієм: усі діти експериментальної групи після завершення формувального етапу продемонстрували значно вищий рівень використання іменників у власному мовленні, тоді як у контрольній групі позитивна динаміка не зафіксована.

Отже, результати формувального експерименту засвідчили ефективність розробленої дидактичної моделі, що поєднує мовленнєві, когнітивні та комунікативні компоненти, а також підтвердили доцільність застосування засобів альтернативної та додаткової комунікації у розвитку номінативного словника дітей з розладами аутистичного спектра. Реалізація моделі сприяла не лише розширенню словникового запасу, а й формуванню базових навичок соціальної взаємодії, що створює передумови для подальшого мовленнєвого та особистісного розвитку дітей цієї категорії.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра засобами альтернативної та додаткової комунікації. У ході дослідження було з'ясовано, що мовленнєвий розвиток дітей із РАС має низку специфічних закономірностей, пов'язаних із глибиною та характером порушення, рівнем когнітивного розвитку, поведінковими проявами та своєчасністю надання корекційно-розвиткової допомоги. Встановлено, що формування мовлення у таких дітей відбувається уповільнено, нерівномірно та потребує постійної стимуляції, а обсяг активного та пасивного словника є обмеженим. Для дітей цієї нозологічної групи характерними є ехोलалії, труднощі у розумінні зверненого мовлення, а також спотворення просодичної сторони мовлення (монотонність, неправильні інтонації, порушення ритмічної структури фрази).

На основі аналізу наукових джерел визначено, що альтернативна та додаткова комунікація (жестова, піктографічна, символічна системи, методика PECS тощо) є ефективним інструментом розвитку комунікативної компетентності дітей з РАС. Використання АДК сприяє зменшенню фрустрації, підвищенню мотивації до спілкування, формуванню соціальних навичок і підтримує розвиток усного мовлення. При цьому наголошено на важливості індивідуального підходу, урахування сенсорних особливостей дитини та систематичного підкріплення позитивних результатів.

У експериментальній частині роботи, проведеної на базі ЗДО №140 «Малютко» та КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр №2» м. Миколаєва (жовтень 2024 – жовтень 2025 рр.), взяли участь 8 дітей віком від 5 до 8 років із діагнозом РАС. На констатувальному етапі дослідження встановлено, що більшість дітей продемонстрували здебільшого низький рівень сформованості номінативного словника, що проявлялося у труднощах розуміння значень слів-назв, слабкій здатності до узагальнення та обмеженому використанні іменників у власному мовленні.

У ході формувального етапу було розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено дидактичну модель формування номінативного словника у дітей з РАС засобами АДК, яка включала три етапи: мотиваційно-підготовчий, формувальний та узагальнюючий. У процесі реалізації моделі використовувалися картки PECS, візуальні розклади, піктограми та жести, що допомагали дітям пов'язувати слова-назви з конкретними предметами, формувати асоціативні зв'язки між образом і словом, а також використовувати нову лексику у контексті спілкування.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили суттєве зростання рівнів сформованості номінативного словника у дітей експериментальної групи:

- кількість дітей із середнім рівнем сформованості лексико-семантичних умінь зросла з 25 % до 100 %;
- за лексико-комунікативним критерієм усі учасники експериментальної групи продемонстрували стабільне використання іменників у проханнях, відповідях на питання та у самостійній мовленнєвій діяльності;
- у контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано — показники залишилися на початковому рівні.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило ефективність запропонованої дидактичної моделі, яка забезпечує поступове формування як імпресивного, так і експресивного словника у дітей з РАС. Систематичне використання альтернативних і додаткових засобів комунікації сприяє підвищенню мовленнєвої активності, розвитку комунікативної ініціативи, формуванню соціальної взаємодії та підготовці дітей до подальшого навчання та соціальної адаптації.

Отже, формування номінативного словника у дітей з розладами аутистичного спектра є складним, поетапним і тривалим процесом, який вимагає індивідуалізованого підходу, постійного мотиваційного підкріплення та міждисциплінарної взаємодії фахівців. Отримані результати доводять, що цілеспрямована, науково обґрунтована та системна робота забезпечує реальні

позитивні зміни в мовленнєвому розвитку дітей із РАС та створює передумови для їх успішної соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/provokacija>.
2. Апухтіна В., Пересаденко А. Соціалізація дитини з РАС засобами floortime і daily life therapy. Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття : матеріали I Всеукр. науково-практ. конф., м. Запоріжжя, 25 листоп. 2021 р., 2021. С. 117–118.
3. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. С. 6–14.
4. Базима Н. В. Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Наук.-метод. ж-л «Логопедія», 2015. № 7. С. 13-17.
5. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. С. 99-100.
6. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2014. 22 с
7. Базові теоретичні підходи до формування особистості у дітей з аутизмом URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19666854.pdf> (дата звернення: 13.10.2024).
8. Бистрова Ю.О., Коваленко В.Є., Чайка М.С. Технології роботи членів команди психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивної освіти: методичний посібник до курсу «Основи тренінгу» (курс тренінгів). Київ, 2018.
9. Біла О., Левицька Ю. Підсилення альтернативної комунікації молодших школярів із синдромом дауна з опорою на методику PECS. – 2022.

10. Бодарева М. І. Інтерференція PECS і системи П. Гальперіна як оптимізація мовленнєвих розладів. Інноваційна педагогіка. Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 25. Том 1. С. 130–132.

11. Бойчук Ю. Розвиток мовлення дітей з рас засобами ігротерапії. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : Матеріали ІІ Всеукр. науково-практ. конф., м. Харків, 9-10 квітня 2024 р. С. 90– 92.

12. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 35. Т. 1. 2021. С. 264–270.

13. Бочелюк В., Панов М., Жадленко І. Психолого-педагогічні особливості корекційної роботи з розвитку комунікативної функції дітей з розладами аутистичного спектру молодшого шкільного віку //Перспективи та інновації науки. – 2021. – №. 5 (5).

14. Бурлачук Л., Лисенко І., Завязкіна Н. Методологічні підходи визначення розладів аутистичного спектра в історичному контексті та на сучасному етапі. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2021. С. 76–80.

15. В Україні на обліку понад 20 тисяч дітей з аутизмом. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-health/3769403-v-ukraini-na-oblikuponad-20-tisac-ditej-z-autizmom.html>

16. Голос безмовленнєвої дитини: посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації / Творча група педагогів КУ Сумського НВК № 34 СМР: Шрамко Л. М., Куриленко І. М., Ковальчук І. П., Краузе В. В., Павленко М. С. Суми, 2018. 44 с. URL : <https://srnvk34.sumy.ua/wp-content/uploads/2021/02/posibnyk-golos-bezmovlennevoyidytny.pdf>

17. Дефектологічний словник : навч. посіб. за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

18. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребам. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2017. №. 9 (2). С. 56-64.
19. Євдокимова Н., Чеканова О. Особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. Верстка. С. 99–107.
20. Єжова Т. Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності // Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». 2011. №8 (10). С. 73–80.
21. Єльцова О.В. Поняття про систему ресс та її застосування у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку. Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2023 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 372–377
22. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів //Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – №. 4 (2). – С. 122-131.
23. Казачінер О. С., Гордієнко І. В., Цись О. В. Стан проблеми використання альтернативної та допоміжної комунікації дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку в Україні. Інноваційна педагогіка. Вип. 22. Т. 1. 2020. С. 60–63. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-1.13>. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_1/15.pdf
24. Кісельова Н. В. Особливості корекційно-педагогічної допомоги дітям з раннім дитячим аутизмом //Таврійський вісник освіти. – 2013. – №. 4. – С. 149-153.
25. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Вид. допов. та переробл. Київ : Вид. гр. «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
26. Колупаєва А. Путівник для батьків дітей з особливими потребами. 3-тє вид. Київ : Літопис –XX, 2010. 255 с

27. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/prohramy-rozvytku-dlia-ditey-z-osoblyvymyosvitnimy-potrebamy-doshkilnoho-viku/>

28. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4 (2). С. 209–218.

29. Лаєвська Н., Дорошенко В. Засоби допоміжної та альтернативної комунікації : види мов, які полегшують соціальну комунікацію дитини. Психолог : всеукраїнська газета для психологів, учителів, соціальних педагогів. 2018. № 13/14. С. 36–49.

30. Літвінова О. В. Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом //Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2013. – №. 22 (2). – С. 243-249.

31. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. Логопедія. 2013. № 3. С. 48-51.

32. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. 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.

33. Лопатіна Г. О. Методичні основи системи спілкування за допомогою обміну картками. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2014. Випуск 27. С.110-113.

34. Лопатіна Г.О. Особливості використання системи графічних символів у роботі з дітьми з аутизмом. Комунікація для всіх: матеріали ІХ Східно- та Центральноєвропейської альтернативної та допоміжної комунікації (за ред. В. М. Синьова, М. К. Шеремет). Київ: ДІА, 2013. С. 65-69.

35. Мартиненко І. В. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. Харків: Вид. «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. С. 23-24.
36. Мартиненко І. В. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушенням психофізичного розвитку. Логопед. 2011. № 1. С. 41–47.
37. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти / Уклад. : Л.В. Кравчина, Л.В. Кузьменко, Н.В. Марченко та ін.; за заг. ред. Л.В. Кравчини. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. 64 с.
38. Мойсеєнко І. М. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/10-1-ukr>
39. Ніколенко, Л.М. Розвиток соціальних навичок у дітей з порушеннями аутичного спектра в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору. Педагогічна освіта: теорія і практика, 2017. № 1. С. 88–92. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/11.pdf>
40. Нормативно-правова база Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.
41. Ожема А.О. Особливості використання альтернативної та додаткової комунікації в закладах освіти. Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2023 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 248–250.
42. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. Посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2006. 110 с.
43. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.

44. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. 465 с.
45. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
46. Островська К.О., Химко М.Б. Гіперактивність із дефіцитом уваги у дітей з аутизмом: прояви та способи допомоги. Методичний посібник для проведення практичних занять з курсу «Дитячий аутизм: проблеми психологічної допомоги». Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 40 с. 9.
47. Пасєвіна О. А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру. Молодий вчений. 2013. № 2 (02). С. 99-104.
48. Пасічник О.І., Воронішина Ю.М., Соціалізація дитини з особливими освітніми проблемами. Психологічний супровід. К. : Шкільний світ, 2017. 144 с.
49. Рибак Ю. В., Мурашук О. М. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму //Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2013. – №. 23 (3). – С. 241.
50. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. Дефектологія. 2002. № 2. С. 46-49.
51. Савицький А. М. Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. – 2014.
52. Сайко Х. Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом. – 2016.
53. Середа І. В. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів //Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 27, том 4, 2020. С.212-217. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204007> (Index Copernicus).

54. Серeda I. B., Kисличенко B. A. Спеціальна педагогіка з основами спеціальної дидактики: Навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів з курсу. Частина I / I. B. Серeda, B. A. Kисличенко. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. 164 с.

55. Січкаpчук Н. Д. Використання невербальним засобів спілкування на логопедичних заняттях зі старшими дошкільниками з моторною алалією. Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 243–245.

56. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра. – 2013.

57. Скрипник Т. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2017. Вип. 1. С. 70-75. URL : <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/107472>

58. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. Т. 80, № 4. С. 24.

59. Скрипник Т. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч. посіб. Київ : Гнозис, 2013. 60 с.

60. Скрипник Т. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору. Актуальні питання корекційної освіти. 2017. Т. 2, № 9. С. 215–222.

61. Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посібник / уклад: Т. Скрипник. Харків: Факт, 2015. 40 с.

62. Скрипник Т. Як підготувати дітей з аутизмом до інклюзивної освіти. Дошкільне виховання. 2018. № 10. С. 6–9.

63. Скрипник Т., Мельник В. Проблема комунікативної інтенції у дітей з розладами аутистичного спектра. Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології. 2020. № 13. С. 159–163.

64. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
65. Словник іншомовних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука - 1-е видання, Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974. 776 с.
66. Соботович Є. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. Дефектологія. 2003. №2. С. 2-11.
67. Спеціальна педагогіка: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько ; ред. О. В. Мартинчук. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. 364 с.
68. Сугак А. А., Зобенько Н. А. Шляхи розвитку дітей з розладами аутичного спектру //Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка–2018»/XX Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. – 2018. – С. 423-425.
69. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник. Київ–Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.
70. Тарасун В. В. Аутологія: теорія і практика. – 2018.
71. Ткач О. М. Формування номінативного словника у дітей з розладами спектру аутизму Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 3. С. 369-373
72. Український дефектологічний словник за ред. Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. К.: Милосердя України, 2001. 211 с
73. Усатенко Г. В. Практичні аспекти створення символів альтернативної та додаткової комунікації для відновлення комунікаційних навичок у людей з афазіями. Наукові студії з соціальної та політичної психології. 2021. Вип. 47(50). С. 190-200.
74. Усатенко Г. В., Чайка М. С. Застосування альтернативної і додаткової комунікації: теоретичний огляд візуальних засобів АДК. International

Scientific And Practical Conference «Current Trends And Factors Of The Development Of Pedagogical And Psychological Sciences In Ukraine And Eu Countries». Conference Proceedings, September 25– 26. Lublin: Baltija Publishing. 2020. С. 161-165.

75. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди (редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.). Київ: Абрис, 2002.

76. Форостян О. Особливості розвитку мовлення дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. Проблеми реабілітації : зб. наук. пр. (за матеріалами науково-практ. конф.), м. Одеса. 2023. С. 141–144.

77. Цимбал-Слатвінська С. В., Бабій І. В. Формування соціальної взаємодії засобами додаткової та альтернативної комунікації. Інноваційна педагогіка. Випуск 43, т. 2. 2022. С. 48–51.

78. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Альтернативна і додаткова комунікація. Допоміжні технології: можливості для розвитку та спілкування : навчально-методичний посібник. — К. : ФОП Усатенко Г. В., 2021. — 32 с.

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. Чайка М.С. Вплив засобів альтернативної та додаткової комунікації на розвиток комунікативної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Освіта і наука – 2022: збірник наук. праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. С. 1142-1144.

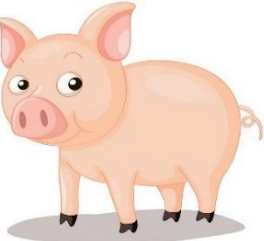
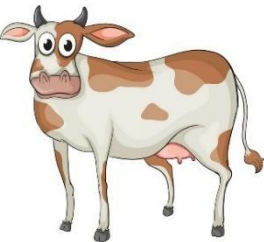
81. Черніченко Л. Ігрова діяльність як засіб виховання основ комунікативної культури старших дошкільників з особливими освітніми потребами. Вісник освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик. Умань, 2023. С. 66

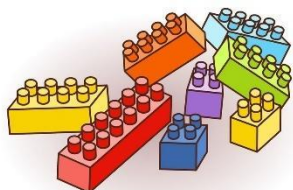
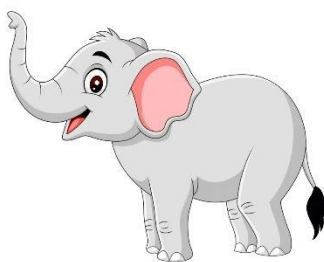
82. Шеремет М., Шульженко Д. Логотерапевтична робота з аутичними дітьми. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2014. С. 275–280.
83. Шульженко Д. Генезис понять і категорій аутизму //Науковий часопис НПУ ім. МП Драгоманова. – 2005. – №. 3. – С. 244-258.
84. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К.: Д. М. Кейдун, 2009. 385 с.
85. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей з аутизмом: монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
86. Anderson, A. E. (2002). Augmentative communication and autism : A comparison of sign language and the Picture Exchange Communication System. Doctoral dissertation, University of California at Santa Barbara, 2001. Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering, 62, 4269.
87. Asperger H., Frith U. T. 'Autistic psychopathy' in childhood. – 1991.
88. Bonora G., Dalai G., De Rosa D., Panunzi M., Perondi L., Rubertelli C. PASS: Picture Augmentative Synsemantic System. A new system for AAC habilitative practices, theoretical background. Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad. 2019. Vol. 4, No.8. P. 33–78.
89. Howlin, P. (2006). Augmentative and alternative communication systems for children with autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), Social and communication development in autism spectrum disorders. New York: The Guildford Press. pp. 236–266.
90. Kanner L., Asperger H. Introduction to Autism. – 2016.
91. Scott Bellini, Jessica K Peters. Social Skills Training for Youth with Autism Spectrum. URL: https://www.researchgate.net/publication/23241355_Social_Skills_Training_for_Youth_with_Autism_Spectrum_Disorders
92. Stone W. L., & Yoder P. J. Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. Autism, 2001. № 5(4), P. 341–361.

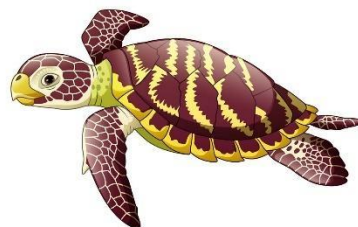
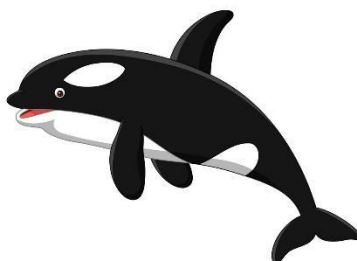
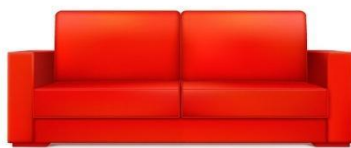
ДОДАТКИ

Додаток А

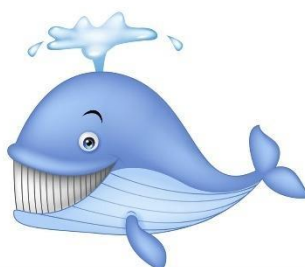
Узагальнюючі слова

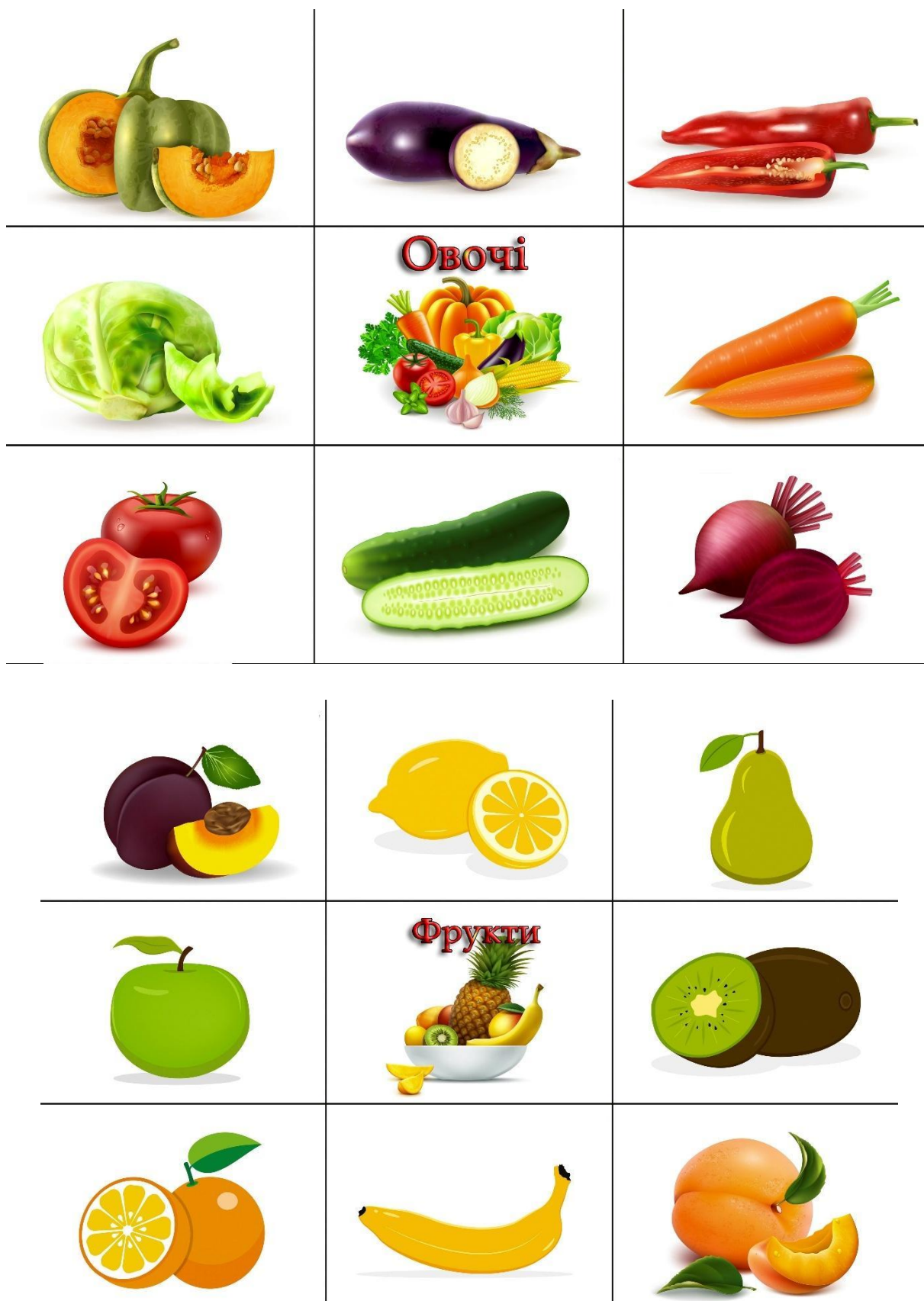
		
	Дикі тварини 	
		
		
	Домашні тварини 	
		





Морські жителі







ОДЯГ



1

2

3

4

Помісти сюди
картку
з узагальнюючим
словом

5

6

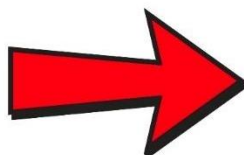
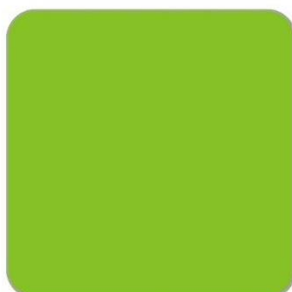
7

8

Додаток Б

Приклад використовуваного в роботі візуального розкладу

СПОЧАТКУ



ПОТІМ



ЩО Я РОБЛЮ





туалет



лялька



навушники



музика



палатка усамітнення



сухий басейн



чашка



вода



стілець



книга



конструктор



машинка



Приклад заняття:

Тема: «Овочі. Город»

- Що це?



- Це город.



- Що росте на городі?

- На городі ростуть овочі.



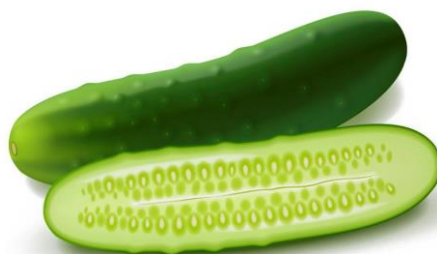
ОВОЧІ



МОРКВА



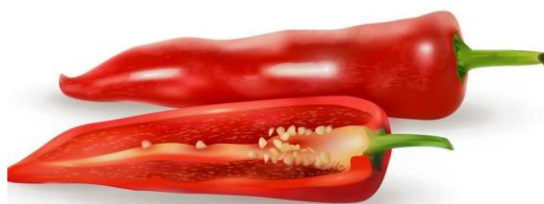
ОГІРОК



КАПУСТА



ПЕРЕЦЬ



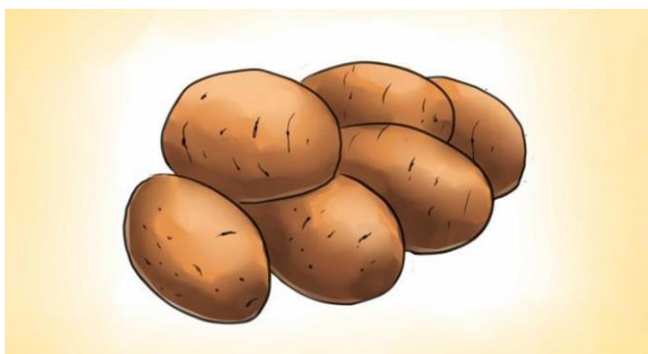
БУРЯК



ПОМІДОР



КАРТОПЛЯ



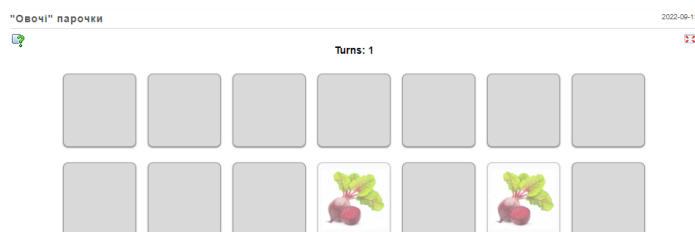
Пограємо:

«Овочі» знайди назву:



<https://learningapps.org/watch?v=p5zww7q9c22>

«Овочі парочки»



<https://learningapps.org/watch?v=p9y8rdxej22>

«Назви овочі»



<https://learningapps.org/watch?v=p51dx8ro322>

Тема: «Посуд»



ПОСУД



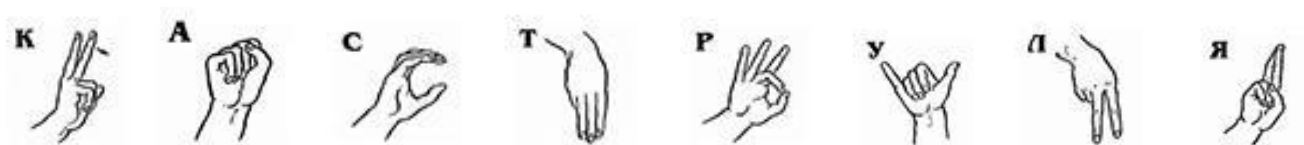
Повторимо слова з теми:



ТАРІЛКА



КАСТРУЛЯ



ПАТЕЛЬНЯ



ЧАШКА



ЛОЖКА





ВИДЕЛКА



НІЖ





