КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему:

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНОЇ СИСТЕМИ PECS

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4з
другого (магістерського) рівня
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01 Логопедія
Лазаренко Марії Віталіївни

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

_____
(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Науковий керівник: Р.О. Павлюк
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Кількість балів:_____
Оцінка:ECTS_____
Голова комісії _____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)
Члени комісії _____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)
_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)
_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)
_____ _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Допуск до захисту перед ЕК
_____ О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

м. Київ – 2025 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....3
ВСТУП.....4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……...11
1.1. Особливості розвитку комунікативних навичок у середньому дошкільному віці…….11
1.2. Проблема розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами……...16
1.3. Система PECS як засіб альтернативної додаткової комунікації дітей з особливими освітніми потребами……..25
Висновки до першого розділу.....33
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……..……..……..35
2.1. Особливості сформованості комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами…35
2.2. Хід та результати дослідження особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами……..…….……41
2.3. Методичні рекомендації щодо застосування комунікативної системи PECS для розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами……....53
Висновки до другого розділу.....57
ВИСНОВКИ.....60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....62
ДОДАТКИ.....70

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ООП – особливі освітні потреби

ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення

РАС – розлад аутистичного спектра

АДК – альтернативні і додаткові засоби комунікації

PECS (Picture Exchange Communication System) – комунікативна система обміну зображеннями

РДУГ – розлад дефіциту уваги та гіперактивності

ЗПР – затримка психічного розвитку

ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному світі, де швидкість комунікації та обмін інформацією постійно зростає, вміння ефективно взаємодіяти з іншими стає надзвичайно важливим для кожної людини. Комунікативні навички відіграють ключову роль у розвитку особистості та успіху в сучасному суспільстві. Люди взаємозалежні одні від одного, а спілкування – це невід'ємна частина життя у соціумі, а комунікативні навички – основа без якого неможливе спілкування.

Діти розвиваються і вивчають цей світ через спілкування та комунікацію з іншими. Коли комунікація відсутня або порушена у дітей відбувається затримка у мовленнєвому, когнітивному, соціальному та емоційному розвитку, внаслідок чого розвиток особистості не буде повноцінним, а інтегрування у соціум утруднене.

Для дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами, розвиток комунікативних навичок має вирішальне значення для їхньої соціалізації та подальшого навчання, життя в соціумі. Вміння спілкуватися з іншими людьми допомагає дітям доносити свої потреби, виражати емоції та забезпечити більш ефективну взаємодію з оточуючими, - будувати дружні стосунки, обмінюватися інформацією та ідеями, вирішувати проблеми.

Дослідження Н. Тарасенко, Л. Тараскіної доводять, що в комунікативній діяльності дітей з ООП виявляються порушення процесу комунікації, що проявляється в зниженні комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні. У більшості дітей недостатньо сформована мовна комунікація й зв’язне мовлення, що створює бар’єри в міжособистісній взаємодії з дорослими та однолітками [39; 40].

Мовлення є основним способом спілкування між людьми, але не єдиним. Зазвичай воно супроводжується невербальним спілкуванням, яке характеризує особистісне ставлення учасника до процесу спілкування і є вираженням особистості мовця. Але є група людей, у яких з різних причин відсутнє або недостатньо розвинене мовлення, тому вони потребують альтернативного або підтримуючого (додаткового) спілкування. Це діти та дорослі з аутизмом, тяжкими інтелектуальними порушеннями, дитячим церебральним паралічем, порушення розвитку мовлення та інші , а також у разі втрати набутого мовлення внаслідок інсультів, травм тощо.

Згідно з вищезазначеним, діти з особливими освітніми потребами мають зниження в комунікативно-пізнавальному спілкуванні, саме тому потребують розвитку їхніх комунікативних навичок з використанням засобу альтернативного або додаткового спілкування. Засоби комунікаційної системи PECS (Picture Exchange Communication System) можуть сприяти покращенню комунікативних здібностей цієї категорії дітей.

Проблеми розвитку комунікативних навичок мовлення досліджували світові сучасні дослідники в різних напрямках: медичному (Я. Бікшаєва, Я. Багрій, І. Марцинківський, А. Чуприков та ін.); психологічному (В. Кобильченко, І. Мартиненко, О. Мякушко, К. Островська, Т. Піроженко, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, О. Таран, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); психолінгвістичному (Є. Соботович та ін.); лінгвістичному (Л. Мацько, М. Плющ, В. Русанівський та ін.); педагогічному (Г. Білавич, М. Копчук-Кашецька, К. Луцько, О. Мартинчук, Т. Сак та ін.) та логопедичному (І.Бабій, Н. Бабич, Н. Базима, С. Конопляста, Т. Куценко, Н. Лопатинська, А. Пєхарєва, І. Самойлова, К. Тичина, Т. Хомик , С. Цимбал-Слатвінська ін.)

Н. Лопатинська і О. Іванова у своїй праці “Активізація комунікативної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання” зауважують, що ефективна комунікація важлива для кожної людини, особливо для молодших школярів із особливими освітніми потребами. Цілеспрямоване логокорекційне втручання може значно покращити їх комунікативні навички і сприяти їхньому успіху в навчанні та соціалізації [21].

А. Пономаренко у дослідженні “Розвиток комунікативних компетентностей у дошкільнят з інтелектуальними порушеннями” визначила, що важливим періодом для розвитку комунікативних компетенцій дитини є дошкільне дитинство, адже відносини з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дошкільному віці. Перший досвід таких відносин стає основою для подальшого розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами. Наскільки вдало відбудеться взаємодія дитини у першій її соціальній групі дошкільного освітнього

закладу – буде залежати подальший шлях особистісного та соціального розвитку, а значить і її подальша доля [29].

Проблему використання альтернативної комунікації в роботі з різними категоріями дітей з особливими потребами висвітлювали Н. Бабич (допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей із порушеннями зору та інтелекту), Т. Єжова (альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності), Н. Компанець, Т. Куценко (системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом), Ю. Рибак, О. Муращук (корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектра аутизму), А. Савицький (особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна), Л. Фрост, Е. Бонді (система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS) та інші [13; 51; 16; 33; 32].

Єльцова О. у своїй роботі "Поняття про систему PECS та її застосування у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку" зазначає що система PECS надає дітям з ООП широкі можливості для розвитку комунікативних навичок: дитина навчається ініціювати спілкування, виражати власні бажання й потреби, засвоювати алгоритми повсякденних дій, ділитися думками та почуттями [13].

Згідно з зазначеними дослідженнями, можна зрозуміти що розвиток комунікативних навичок у середніх дошкільників з особливими освітніми потребами не було поглиблено вивчено науковцями у своїх роботах. Саме тому зазначена проблема дослідження актуальна.

У сучасній українській корекційній логопедичній роботі є важливим використання та впровадження системи альтернативної та додаткової комунікації, зокрема методики PECS, ефективність якої підтверджена міжнародними дослідженнями, однак в українському науковому просторі її застосування висвітлено та вповажено у роботу в дошкільних державних закладах недостатньо. Результатами дослідження О. Казачінер , І. Гордієнко О. Цись [16] "Стан проблеми використання альтернативної та допоміжної комунікації дітьми з порушеннями мовленнєвого

розвитку в Україні" було виявлено, що використання альтернативної та додаткової комунікації (АДК) в Україні є недостатнім і несистемним. Попри те, що значна частина дітей має виражені труднощі мовленнєвого розвитку, ефективні стратегії комунікативної підтримки запроваджуються лише епізодично. Отримані дані продемонстрували, що майже половина батьків (45,5%) взагалі не знали про засоби АДК, а лише третина родин (33,3%) фахівці запропонували засоби альтернативної комунікації. Водночас 64,1% дітей ніколи не використовували АДК, що свідчить про суттєвий розрив між потребами дітей та реальними практиками роботи у сфері освіти й корекційно-реабілітаційних послуг. Дані також показують обмеженість використання АДК у освітніх закладах: діти здебільшого застосовують комунікативні засоби вдома (41,9%), значно рідше – у школі (14%) чи у закладі дошкільної освіти (7%). Це підтверджує недостатню поінформованість і фахівців, і педагогів щодо переваг АДК, а також низький рівень організаційної та методичної підтримки впровадження таких технологій у системі освіти [16].

Рівень застосування АДК в Україні є недостатнім, а система освіти потребує суттєвого розширення практики використання альтернативної та додаткової комунікації. Необхідним є формування підтримуючого середовища, підвищення кваліфікації фахівців, доступність навчальних програм для батьків, а також включення АДК у стандарти корекційно-розвиткової роботи. У контексті того, що використання альтернативної та додаткової комунікації в Україні недостатньо поширене, а рівень готовності фахівців у дошкільних закладах є низьким, розроблення методичних рекомендацій щодо застосування системи PECS в дошкільних закладах є вкрай необхідним.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити особливості розвитку комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами на основі застосування комунікативної системи PECS.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз науково-методичної літератури з теоретичних основ комунікативного розвитку дітей з особливими освітніми потребами .

2. Підібрати відповідний діагностичний інструментарій та провести діагностику сформованості комунікативних навичок розвитку дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами; визначити у них сформованість комунікативних навичок.

3. Розробити диференційовану систему вправ з розвитку комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами з використанням системи PECS.

4. Розробити методичні рекомендації застосування методу PECS для розвитку комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження: розвиток комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Предмет дослідження: особливості розвитку комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами з опорою на метод PECS .

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: медичному (Я. Бікшаєва, Я. Багрій, І. Марцинківський, А. Чуприков та ін.); психологічному (В. Кобильченко, І. Мартиненко, О. Мякушко, К. Островська, Т. Піроженко, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, О. Таран, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); психолінгвістичному (Є. Соботович та ін.); лінгвістичному (Л. Мацько, М. Плющ, В. Русанівський та ін.); педагогічному (Г. Білавич, М. Копчук-Кашецька, К. Луцько, О. Мартинчук, Т. Сак та ін.) та логопедичному (І.Бабій, Н. Бабич, Н. Базима, С. Конопляста, Т. Куценко, Н. Лопатинська, А. Пєхарєва, І. Самойлова, К. Тичина, Т. Хомик , С. Цимбал-Слатвінська; L. Frost, , & A. Bondy; A. Lerna, D.Esposito, M. Conson, L. Russo, & A. Massagli та ін.)

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

- *теоретичні методи:* аналіз наукових, психологічних, психолінгвістичних, логопедичних джерел; аналіз літературних джерел, визначення основ комунікативного розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

- *емпіричні методи:* діагностична методика “Комунікативна матриця (Communications Matrix) Rowland (1996)” [56] для визначення рівня сформованості комунікативних навичок; педагогічний експеримент: констатувальний етап: виявлення початкового рівня розвитку комунікативних навичок; формувальний етап: впровадження системи диференційованих вправ із застосуванням карток PECS; контрольний етап: повторна діагностика для визначення ефективності програми - для перевірки ефективності впровадження методу PECS з розвитку комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з ООП);
- *математично-статистичні:* кількісний аналіз результатів діагностики (обчислення відсоткових показників, середніх значень); якісний аналіз динаміки розвитку комунікативних навичок у процесі використання системи PECS; порівняння результатів констатувального й контрольного етапів експерименту;
- *методичні*: розроблення методичних рекомендацій щодо застосування комунікативної системи PECS з розвитку комунікативних навичок для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Експериментальна база дослідження. Житомирський дошкільний навчальний заклад №44.

Елементи наукової новизни полягають у виявленні рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей середнього шкільного віку з особливими освітніми потребами; продовження вивчення комплексного застосування системи PECS для дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах української дошкільної освіти; розроблення практичних методичних рекомендацій для логопедів, асистентів та вихователів дошкільних закладів щодо використання системи PECS для розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що застосування методики PECS може бути використана педагогами та логопедами для ефективного розвитку комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими

освітніми потребами, а запропоновані методичні рекомендації сприятимуть оптимізації навчально-виховного процесу та підтримці комунікативного розвитку дітей і у домашньому середовищі .

Апробація результатів. Апробація здійснювалась протягом 2025 року у ході емпіричного констатувального та формувального дослідження на базі дошкільного навчального закладу №44 м. Житомира (Довідка про впровадження). Основні положення і результати дослідження представлено на: студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025). Підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Павлюк Р.О., Лазаренко М.В. Розвиток комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами засобами комунікативної системи PECS. Міжнародна науково-практична конференція *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики.* 11 листопада 2025 року, м. Київ.

Структура магістерської роботи обумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (58 позицій, з них 12 – іноземними мовами), додатків. Робота містить 3 рисунки та 3 таблиці. Обсяг магістерської роботи становить 94 сторінки, з них 58 сторінок – основного тексту

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Особливості розвитку комунікативних навичок в середньому дошкільному віці

Комунікативні навички дитина опановує поступово, відповідно до розвитку свого віку. Ці важливі навички починають з'являтися у маленьких немовлят і продовжують розвиватися через соціальні взаємодії з дорослими та іншими дітьми. Перші навички спілкування формуються ще у немовляти, у віці восьми тижнів немовля активно бере участь у голосовому спілкуванні з тими, хто про нього піклується : погляд очей, посмішка, спостереження за мімікою дорослих, плач. У процесі розвитку способи взаємодії дитини з невербальної комунікації поступово доповнюються і змінюються словесними [31; 46]

Комунікація охоплює як вербальні мовленнєві навички (говоріння, слухання), так і невербальні засоби взаємодії (жести, кивки, міміка). У процесі онтогенезу дитина поступово оволодіває вокалізаціями, які згодом перетворюються у перші слова, а далі – в елементарні словосполучення та прості речення. З віком мовлення набуває більш складних синтаксичних і прагматичних характеристик, що виявляється у здатності ставити запитання, вести діалог та брати участь у багатоступеневих комунікативних ситуаціях [31, с.25].

Ранні комунікативні вміння дають основу подальшої успішної адаптації дитини до структурованого освітнього середовища. Сформованість вербальних і невербальних засобів спілкування забезпечує можливість адекватно сприймати інструкції педагога, опановувати новий навчальний матеріал, ставити запитання та надавати відповіді, налагоджувати соціальні контакти з ровесниками, а також висловлювати власні думки та ідеї [15].

У процесі спілкування дитина стикається з потребою домовлятися та заздалегідь узгоджувати власні дії. Поступово спостерігається особистісне ставлення до

однолітків: з’являється здатність сприймати їх як рівних партнерів, враховувати їхні потреби й проявляти готовність до співпраці та підтримки. Водночас діти ще не завжди можуть чітко й повноцінно передати свої думки, емоції чи враження, що ускладнює процес соціалізації та створює бар’єри у встановленні гармонійних контактів як з іншими дітьми, так і з дорослими [35].

В дошкільному віці світ дитини вже не обмежується колом родини. Значущі для нього люди тепер і інші діти, однолітки. По мірі дорослішання дитини важливішими для нього неї стають контакти і конфлікти з однолітками. Контакт з однолітками приносить ні з чим незрівнянна радість. Тільки з однолітками діти вчаться бути нарівні, це означає, будувати особисті відносини, які вони не можуть мати з дорослими. Емоційна напруга і конфліктність дошкільників значно вищі, ніж серед дорослих. Батьки та вихователі іноді не підозрюють про ті почуття та емоції, які переживають їх діти [27, с.11].

Дошкільники зазвичай не надають великої ваги дружнім стосункам, дрібним суперечкам чи образам. Їхнє мовленнєве спілкування вирізняється високою емоційністю та виразністю. У процесі взаємодії з ровесниками спостерігається значна кількість мімічних реакцій, інтонаційної різноманітності, а також відсутність усталених правил чи норм. Діти цього віку часто вдаються до несподіваних висловлювань, оригінальних словосполучень і фраз, адже для них головне — донести власну думку [38, с. 4]. Через це вони нерідко перебивають співрозмовника, відволікаються на власні розповіді й не завжди виявляють інтерес до відповідей партнера.

У дошкільному віці профілактика труднощів міжособистісній сфері набуває більшої актуальності, так як цей вік є сенситивним для оволодіння знаннями, уміннями і навичками, які сприяють ефективній взаємодії з оточуючими людьми, іншими словами, формуванню комунікативній компетентності [38, с. 5] .

Комунікативна компетентність обумовлена індивідуальними особливостями, соціальними умовами і предметно-практичною діяльністю, організацією педагогічного процесу у закладі дошкільної освіти, специфікою простору

спілкування і може бути показником опанування дитиною культури мовленнєвої комунікації [28, с. 16].

Комунікативні навички характеризуються вмінням ефективно сприймати інформацію, адекватно її інтерпретувати і правильно передавати, що дозволяє дитині доносити свою точку зору дорослим та однолiткам в процесі загальної діяльності та інших форм взаємодії з оточуючим середовищем. Це автоматизовані компоненти комунікативної діяльності, формуванню яких сприяє приклад дорослих, спілкування з однолітками, педагогами, батьками. Загалом комунікативні навички забезпечують умови для особистісного розвитку, соціальної адаптації, самостійної комунікативної діяльності дітей. Своєю чергою ступінь сформованості цих навичок впливає на результативність навчання, виховання та розвитку [4].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника відбувається на таких рівнях [9]:

а) поведінковий рівень (оволодіння мовленнєвою поведінкою), особливостями якого є: спрямування уваги на партнера по спілкуванню, настанова на реакцію-відповідь; володіння різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування, вміння налагоджувати міжособистісні контакти;

б) когнітивно-лінгвістичний рівень (розвиток понятійної свідомості), який характеризують: розуміння просторово-часових ознак ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст взаємодії); усвідомлення емоційного змісту ситуації спілкування (значення слів, що характеризують емоційний стан людини); розуміння дійових осіб у грі, праці (значення слів, що характеризують людину); збагачення словникового запасу (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації і змісту спілкування); граматична правильність мовлення; фонетичний розвиток (вимова звуків, дикція, сила голосу, паузи, наголос);

в) особистісний рівень (регулювання мовленнєвої взаємодії), свідченням якого є: прагнення до розгорнутості, логічності й зв'язності висловлювання, розповіді; керування мовленням, його зміна відповідно до розвитку ситуації; удосконалення характеру продукованого тексту (враховуючи ситуацію, досвід, творчий підхід); самооцінка в дії, що визначає тип комунікативної позиції у спілкуванні; ціннісні

орієнтації, пов'язані з людиною (оцінка співрозмовника, безоцінне сприймання іншої людини); потреба в міжособистісному спілкуванні, широта та дієвість його мотивів [9, с. 16].

У дошкільному віці розвиток мовлення відбувається інтенсивними темпами: діти починають поєднувати слова у граматично прості речення та долучаються до діалогічної взаємодії. Характерною ознакою цього періоду є підвищена пізнавальна активність, що виявляється у численних запитаннях типу «чому?», «де?», «що?», «коли?», «як?». [3, с. 99]

З боку дорослого важливою є адекватна реакція на ці комунікативні ініціативи, оскільки саме вона виступає стимулом для подальшого розвитку мовленнєвої діяльності. Ефективною стратегією є розгортання «зворотної бесіди», коли вихователь не лише надає відповідь, а й розширює комунікативний контекст, додаючи уточнювальні або альтернативні запитання. Наприклад, на запитання дитини «Коли ми підемо на вулицю?» педагог може відповісти: «Ми підемо на вулицю після перекусу. Що б ти хотів робити там?» — таким чином створюється ситуація діалогу, яка сприяє до розвитку комунікативних умінь.

Особливості розвитку дітей середнього дошкільного віку 4-5 років характеризується : інтенсивним розвитком мовленнєвої системи, що охоплює лексичний, граматичний, фонетичний та комунікативний аспекти. У цей період спостерігається суттєве розширення словникового запасу, що включає назви предметів, явищ, дій, ознак та емоційних станів. Дитина поступово засвоює узагальнюючі поняття («тварини», «транспорт»), активно використовує синоніми та антоніми, що свідчить про розвиток семантичної компетенції [3, с. 97]. В цей час слово для дитини стає способом пізнання навколишнього життя, з’являється цікавість до діяльності дорослого, допитливість, розвиваються форми спілкування і розуміння мови. Слово допомагає керувати поведінкою дитини: «Мий ручки!», «Не йди туди!». Під впливом словесних інструкцій дорослих дитина починає сама себе заспокоювати, словами випереджаючи свої дії: «Не їстиму сир – він холодний». У деяких випадках дитина мовленнєво планує свої дії: «Дай печиво, я погодую собачку», «Дайте папір – малюватимемо» [31, с. 32].

Білан О. у розробленій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» описувала, що граматичний аспект мовлення на цьому віковому етапі характеризується ванням здатності будувати прості й складні речення, правильним вживанням відмінків, чисел і родів, а також поступовим оволодінням узгодженням слів у реченні. Збільшується різноманітність питальних, заперечних та спонукальних конструкцій, що забезпечує більш гнучке використання мови в комунікації [3, с. 98].

Дитина починає розуміти минулий і майбутній час, минулі і майбутні події: «Хто приїжджав до тебе у гості?», «Куди ти поїдеш з мамою і татом на вихідних?». Дитина любить слухати казки, вірші, оповідання, розмови дорослих, розуміє не лише інструкції і прохання дорослих, але і мову-розповідь. Їй вже доступне розуміння художніх текстів, казок без супроводу наочних матеріалів. Діти запам'ятовують і повторюють за дорослими вірші, пісеньки, римування, цілісні фрази. Дитина легко впізнає знайомі предмети незалежно від ситуації, кольору, величини, форми і правильно їх називає [31, с. 32].

Фонетичний розвиток включає вання чіткої вимови більшості звуків рідної мови, удосконалення артикуляційних навичок та розпізнавання фонетичних відмінностей. Дитина активно грає зі звуками, римує, сприймає ритм і мелодику мовлення.

О. Мякушко та Ф. Попович, вказують, що у дітей в 4–5 років активно формується потреба у взаємодії з однолітками, розвивається діалогічне мовлення, здатність до співпраці, рольове спілкування під час гри. Він виділяє такі чинники порушення комунікації - зниження мовленнєвої активності, емоційні труднощі, недостатній словник [25].

Денисенко О. у посібнику *«Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку»* (Черкаси, 2012) [14] зазначав, що комунікативно-мовленнєвий розвиток на четвертому році життя полягає у продовженні засвоєння дитиною експресивно-мімічних, паралінгвістичних (невербальні: жести, міміка, рух тощо; парамовні: інтонація, ритміка, мелодика тощо) мовних засобів. Дитина розуміє мову без наочності, уважно слухає казки, усвідомлює їх зміст, за допомогою дорослого охоче переказує їх. У спілкуванні молодші дошкільники користуються простими і

складними (складнопідрядними) реченнями, виявляють ініціативу та активність [9, с. 16].

Комунікативні навички дітей п’ятого року життя проявляються в активній участі у бесідах, здатності підтримувати діалог, ставити уточнюючі запитання та виражати власні емоції й думки. Мовлення використовується для регуляції поведінки, організації ігор, переказування подій та розповідання історій. У рольових іграх діти демонструють здатність моделювати соціальні взаємодії, використовуючи мовні конструкції для відтворення різних життєвих ситуацій [35].

Словниковий запас становить майже 5 тис. слів. Дошкільник вчиться правильно узгоджувати слова, використовує поширені речення, його висловлювання адекватні ситуації мовлення. Він відповідає на запитання, ставить зустрічні, самостійно робить прості пояснення, наводить докази, переказує казки і розповіді, з незначною допомогою дорослого складає описові й оповідні висловлювання [9, с. 16].

Таким чином, п’ятий рік життя є критичним періодом інтенсивного розвитку мовлення, що створює основу для подальшого формування комунікативної компетентності дитини та забезпечує ефективну взаємодію з соціальним середовищем.

1.2. Проблема розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Особливу увагу у сучасній педагогіці та логопедії привертає розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Ця група дітей, яка може включати осіб із порушеннями мовлення, когнітивними, фізичними або сенсорними особливостями, потребує диференційованого підходу та спеціально організованого навчального середовища. Проблематика розвитку мовлення та комунікації у дітей з ООП пов’язана як із внутрішніми психологічними й фізіологічними особливостями дитини, так і з обмеженими можливостями соціальної взаємодії та комунікативної практики.

Складність цієї проблеми полягає у тому, що без належного корекційного та педагогічного впливу формування комунікативної компетентності може відбуватися

не повноцінно, що в подальшому ускладнює процес соціальної адаптації, навчання та взаємодії з однолітками. Наукові дослідження О. Боряк та Ю. Косенко (2021) [4] альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями, М. Чайки та Г. Усатенко (2022) [45] використання символьних зображень як засобу альтернативної та додаткової комунікації у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями та стан проблеми використання альтернативної та допоміжної комунікації дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку в Україні, Т. Єжової (2011) [12] альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності, актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, Г.В. Усатенко (2024) [41] асистована комунікація як чинник прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках, Цимбал-Слатвінської та І. Бабій (2022) [43] роль альтернативних способів комунікації у формуванні соціальної взаємодії дітей з мовленнєвими / інтелектуальними порушеннями вказують, що своєчасне використання спеціалізованих методик та засобів альтернативної і додаткової комунікації дозволяє максимально розкрити потенціал дитини, стимулюючи розвиток мовленнєвої активності, соціальної взаємодії та самовираження.

Комунікативні вміння складаються з декількох показників, які й забезпечують рівень розвитку комунікативних умінь. По-перше, це комунікативні якості, до яких відносяться вміння вступити в контакт, звернутися до співрозмовника; вміння вислухати співрозмовника; вміння зрозуміти й прийняти іншу думку, відмінну від власної; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування; уміння відбирати матеріал та оформляти його в мові. По-друге, це комунікативні дії, які передбачають інтонаційне, емоційне, виразне оформлення мовних висловлювань; уміння відчувати настрій свого співрозмовника. По-третє, це мовленнєві навички, які пов'язані з наявністю достатнього словникового запасу; засвоєнням основних лексичних знаків мови; засвоєнням основних граматичних засобів; сформованістю навичок вимови звуків, складів [11].

Дослідження Н. Тарасенко, Л. Тараскіної показують, що в комунікативній діяльності дітей з ООП виявляються порушення процесу комунікації, що

проявляється в зниженні комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні. У більшості дітей недостатньо сформована мовна комунікація й зв'язне мовлення, що створює бар'єри в міжособистісній взаємодії з дорослими та однолітками. Це проявляється в такому: діти в основному небалакучі з педагогом і з однолітками, неуважні, не вміють послідовно викладати свої думки, передавати їх зміст, беруть участь у спілкуванні часто з ініціативи інших, хоча розуміють звернену до них мову. Часто це супроводжується підвищеною тривожністю, напруженістю в контакті, страхами, вразливістю [39; 40].

О. Гаяш підкреслює, що діти з ООП можуть домагаються уваги за допомогою агресії. Автор підкреслює, що часто такі діти не вміють і не бажають визнавати свою провину в конфліктній ситуації, не можуть самостійно планувати й контролювати свої дії та вчинки, це наводить на те, що, замість розвитку довільної поведінки, у них розвивається потреба в зовнішньому контролі з боку батьків або педагога; замість уміння самостійно визначати свою поведінку, вони очікують підказки з боку інших людей [7].

Відомо, що для здійснення мовленнєвого спілкування необхідні вміння висловлювати і передавати думки, що реалізується за допомогою фраз. При порушеннях мовленнєвого розвитку труднощі побудови фраз та оперування ними в процесі комунікації проявляються в аграматизмах, бідності словникового запасу. На думку Є. Соботович, структура граматичних помилок у дітей із ЗНМ є неоднорідною і пов'язана з двома типами граматичних порушень: порушеннями парадигматичної системи, а також порушеннями синтагматичної і парадигматичної систем [36]. У дітей із ЗНМ не простежуються операції програмування, відбору, синтезу мовленнєвого матеріалу у процесі породження мовленнєвого висловлювання [22].

Через відсутність або недостатній розвиток лепету на ранніх етапах онтогенезу у дітей не засвоюються необхідні передумови для освоєння мовлення. Це ускладнює їхній ранній комунікативний розвиток та обмежує можливості емоційного взаємозв'язку з дорослими. Згодом такі діти часто задовольняють потребу у спілкуванні за допомогою невербальних засобів, зокрема міміки, жестів та різних вокалізацій [36].

Відсутність або значне недорозвинення мовлення негативно позначається на розвитку спілкування, призводить до затримання комунікативних вмінь, що в свою чергу обмежує можливості для подальшого стимулювання розвитку мовлення і засвоєння мови індивідом. Проблема вивчення комунікації дітей із загальним недорозвиненням мовлення набуває особливого значення у зв'язку з винятковою значущістю комунікативно-мовленнєвого розвитку в становленні кожного індивіда. Недостатнє засвоєння індивідом мовленнєвих та комунікативних вмінь наносить надзвичайну шкоду всьому психічному розвитку і часто є причиною його соціальної дезадаптації [23].

Порушення мовної бази у дітей із загальним недорозвитком мовлення є однією з головних причин труднощів у спілкуванні та, у найважчих випадках, може призвести до повної відмови від мовленнєвої комунікації. Мовна недостатність як первинне порушення впливає на розвиток комунікації. Крім того, низький рівень мотивації до спілкування, тобто недостатньо сформовані цілі комунікації або порушення їхньої ієрархії, може спричиняти нерівномірне вання пізнавальної діяльності . У таких випадках недосконаліть комунікативних навичок стає первинним фактором, що впливає на мовну компетентність. Таким чином, у дітей із первинними мовленнєвими порушеннями спостерігається значне порушення взаємозв’язку між мовленням і спілкуванням. Відсутність або суттєве недорозвинення мовлення негативно впливає на вання комунікативних умінь і обмежує можливості для подальшого розвитку мовлення та освоєння мови [10, с. 164].

Діти з інтелектуальними порушеннями, вчені О. Боряк , Ю. Косенко зазначають, що у них здебільшого особливу роль набуває системне мовленнєве недорозвинення, що значною мірою гальмує їхнє вербальне спілкування [4]. Через недостатнє розуміння зверненого мовлення їм складно орієнтуватися в ситуаціях взаємодії. Оскільки їх словниковий запас досить обмежений, через це формулювання запитань та відповідей ускладняється. Ці особливості призводять до труднощів у взаємодії з дітьми та дорослими, зниження спрямованості на вербальне спілкування [1].

Серед дітей з помірними інтелектуальними порушеннями 4-6 років біля половини – немовленнєві діти, а в інших – мовлення надзвичайно збіднене,

незрозуміле, страждають усі сторони мови: фонетична, лексична, граматична. Їхнє мовлення розвивається досить повільно. У дітей з помірними інтелектуальними порушеннями без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не утворюються і домовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність. Приблизно 25% дітей так і залишаються немовленнєвими і надалі вербальним мовленням оволодівають надзвичайно повільно (О. Гаврилов) [5, с. 19]. Мовлення характеризується глибокою своєрідністю: діти важко розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо в тих випадках, якщо вона містить декілька завдань. У процесі спілкування не можуть висловлювати власну думку або вона в них занадто примітивна. Більшість своїх висловлювань підкріплюють невербальними засобами комунікації (мімікою, жестами, рухами тілом тощо). Словниковий запас дітей з помірними інтелектуальними порушеннями складає приблизно 300-400 слів [26, с. 19]. При цьому необхідно зазначити, що пасивний словник у них набагато перевищує активний, але використання ними слів з нього спостерігається надзвичайно рідко. З віком словниковий запас дітей збагачується, розширюється, але розуміння значення слів залишається обмеженим і пов`язаним лише з особистим досвідом дитини [26].

У дітей з помірними інтелектуальними порушеннями спостерігаються такі порушення: мовлення формується уповільнено, обмежено, із запізненням на 3-5 років; затримується як його розуміння, так і використання. І чим глибші у дитини порушення розумового розвитку, тим складніше порушення мовлення. Розуміння мовлення співбесідника у такої дитини ускладнене, орієнтирами для неї більшою мірою слугують інтонація, жести, міміка. Експресивне мовлення обмежене окремими словами чи короткими реченнями. Словниковий запас збіднений, складається з найуживаніших у побуті слів та висловів, порушені вимова звуків і структура багатьох слів, спостерігаються аграматизми. Діти плутають та підміняють у мовленні прийменники. Деякі учні ніколи не опановують здатність користуватися мовленням, хоч і розуміють прості інструкції [26].

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, які мають тяжкі порушення мовлення часто відтворюють репліки однолітків або дорослих без додаткової обробки

(ехолалії), не розуміють і не вміють використовувати жести відповідно до їх значення, не розуміють звернене мовлення та інструкції, не вміють утримувати в пам'яті операції і способи їх виконання, порушує послідовність дій, відволікаються, гублять мету діяльності [5].

Такі діти відчувають труднощі під час невербального спілкування. Це наслідок обмеженої можливості у соціальній перцепції, відхилень поведінки. Комунікація також утруднена розладами емоційної сфери, не сформованістю навичок самоконтролю. Невміння правильно висловлювати свої почуття, скутість, ніяковість чи неадекватність міміки та жестів ускладнюють спілкування дітей з порушеннями розумового розвитку з іншими людьми. Спілкування цих дітей із дорослими дуже обмежене й відбувається без помітної активності й ініціативи. З дитиною треба спілкуватися, супроводжувати свої дії плавною та спокійною мовою. Потрібно постійно утримувати увагу та пізнавальну цікавість до діяльності та навколишнього середовища [26].

Порушення соціальної взаємодії та спілкування в дітей з РАС діагностуються вже в ранньому віці. Зокрема, D. Ricks (1979) було визначено, що у них від народження порушена здатність проявляти свої емоції зрозуміло для оточуючих (наприклад, через вокалізації) або спостерігається швидка втрата цієї здатності [55]. J. Sparling (1991) відзначає наявність труднощів взаємообміну інформацією між дітьми з РАС та батьками уже в перші місяці їхнього життя. Зокрема, спостерігаються відмінності по відношенню до нормотиповості при встановленні контакту очима, недостатня синхронізація мімічних проявів на обличчі, рухів різними частинами тіла, вербальних проявів при спілкуванні (як вокалізованої реакції на емоційне мовлення матері). Визначено, що уже в віці 3-х років порушення навички спілкування у цих дітей стають чітко помітними та впізнаваними [57].

Науковцями було виявлено, що в процесі навчання та виховання в дітей із РАС розвиваються лише окремі типи висловлювання, формується взаємодія під час спілкування через прохання, передачі реальних та вигаданих відомостей, збудження емоційного переживання, встановлення та підтримання контакту в цілому. Проте такі реакції проявляються у них досить своєрідно. Так, прохання висловлюються часто від

третьої особи, інколи через використання жестів та слів, які супроводжують аналогічну чи подібну ситуацію. Передача відомостей відбувається у вигляді називання реальних чи вигаданих предметів переважно в теперішньому часі, нав'язливого повторення фраз чи опису реальної або нереальної ситуації. Емоційне переживання у цих дітей може викликати яскравий вигук, аутоагресію, інколи – усвідомлену відмову від виконання певної діяльності. Встановлення контакту з цими дітьми у більшості випадків відбувається через використання ними ехолалій. При цьому автор вказує, що такі типи повідомлення, як наказ, навіювання та переконання цим дітям не притаманні [6].

У дітей із розладами спектра аутизму спостерігається переважання елементарних форм комунікативної поведінки, що відрізняє їх від ровесників з типовим розвитком, для яких провідним засобом є мовлення. Такі діти здебільшого використовують жести, погляд чи прямі дії (наприклад, самостійне взяття предмета), не маючи вираженого комунікативного наміру та не залучаючи дорослого до взаємодії [19, с. 8].

Діти із розладами аутистичного спектра частіше використовують нетипові засоби комунікацій для вираження власних потреб (L. Watson, C. Lord, B. Schaffer, E. Schopler, 1989) [58]. Зокрема, прохання нерідко реалізуються через дезадаптивні форми поведінки, такі як плач або крик. Використання ехолалій та вербальнх аутостимуляцій, можуть мати різні цілі: у одних випадках вони виконують роль механізму саморегуляції та зниження тривожності, в інших – відображають наявність комунікативного наміру.

Діти з розладами аутистичного спектра мають такі особливості комунікації: – нездатність адекватно використовувати для регулювання соціальної взаємодії візуальний контакт, мімічне вираження, жестикуляцію (візуальний контакт знижений або відсутній загалом, характерний погляд повз чи «крізь» співрозмовника);

– нездатність до встановлення взаємозв'язків з однолітками;

– відсутність соціально-емоційної залежності, що виявляється в порушеній реакції на інших людей, відсутності модуляції поведінки відповідно до соціальної ситуації. Дитина майже не звертається за співчуттям;

– відсутність спільних інтересів у спілкуванні з іншими людьми;

– затримка або повна відсутність спонтанного мовлення, без спроб компенсувати цей недолік жестикуляцією й мімікою (часто цьому передує відсутність комунікативного гуління у віці немовляти);

– відносна нездатність починати або підтримувати бесіду (за будь-якого рівня мовленнєвого розвитку);

– ехолалія і стереотипне мовлення;

– нездатність до рефлексії, тобто дитина не усвідомлює, як вона сприймається партнером по спілкуванню. Це характеризує нездатність зрозуміти, як вона виглядає в очах іншої людини. Тому часто діти з аутистичним розладом можуть не розуміти, чому їм роблять

зауваження на їхні емоційні реакції, які не відповідають ситуації;

– невиразність наслідування або повна його відсутність (ідеться про імітаційні дії) [15].

В. Жук у своїй праці «Особливості формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями слуху» зазначає, що формування комунікативної компетентності у дітей з порушеннями слуху є багатогранним процесом, що включає розвиток мовленнєвих, соціальних та когнітивних умінь. Автор підкреслює важливість компетентнісного підходу, який враховує не лише знання та навички, але й ставлення, цінності та здатність ефективно взаємодіяти в соціумі. У статті зазначено, що сучасні тенденції в освіті, зокрема інтеграція у світовий освітній простір та впровадження інклюзивних практик, створюють сприятливі умови для розвитку комунікативної компетентності дітей з порушеннями слуху [14].

У дітей з порушеннями слуху порушуються насамперед такі компоненти комунікативної компетентності [15]:

1. Мовленнєві навички – виникають труднощі з формуванням фонетико-фонематичної сторони мови, словникового запасу, граматичної правильності висловлювань. Це призводить до обмеженої здатності чітко та зрозуміло передавати свої думки.

2. Соціальні та міжособистісні навички – дитина може відчувати труднощі у взаємодії з однолітками та дорослими, правильно інтерпретувати невербальні сигнали співрозмовника, ініціювати комунікацію або підтримувати діалог.
3. Когнітивні та пізнавальні аспекти комунікації – через порушення слуху утруднюється розвиток уваги, пам’яті та здатності до планування мовленнєвої діяльності в складних соціальних ситуаціях.

Узагальнюючи, у таких дітей порушується не лише мовлення як механічний процес, а й здатність до ефективного соціального спілкування, розуміння та використання комунікативних стратегій у повсякденному житті.

У дітей з особливими освітніми потребами розвиток комунікативної компетентності часто ускладнений через комплекс внутрішніх та зовнішніх чинників. До внутрішніх належать мовленнєві, когнітивні та сенсорні порушення, що обмежують здатність чітко формулювати думки, сприймати та інтерпретувати мовлення інших, утримувати послідовність дій і контролювати поведінку. До зовнішніх чинників належать обмежена можливість соціальної взаємодії, нестача стимулюючого навчального середовища та спеціалізованих педагогічних методик. Як показують дослідження, без системного корекційного впливу формування комунікативних умінь відбувається неповноцінно, що призводить до труднощів у соціальній адаптації, обмежує навчальні можливості та ускладнює міжособистісну взаємодію з дорослими та однолітками [10].

Порушення комунікативної компетентності у таких дітей проявляється на трьох рівнях. По-перше, мовленнєві навички формуються уповільнено: спостерігаються обмежений словниковий запас, граматичні помилки, труднощі з побудовою фраз і оперуванням мовним матеріалом. По-друге, соціальні та міжособистісні вміння порушуються через труднощі у ініціативі спілкування, інтерпретації невербальних сигналів та підтриманні діалогу. По-третє, когнітивно-пізнавальні аспекти комунікації страждають через обмежену увагу, нестійку пам’ять і труднощі в плануванні мовленнєвої діяльності. Внаслідок цього у дітей з ООП утруднене не лише вербальне мовлення, а й здатність до ефективного соціального спілкування та використання комунікативних стратегій у повсякденному житті.

1.3. Система PECS як засіб альтернативної додаткової комунікації дітей з особливими освітніми потребами

Діти з особливими освітніми потребами часто стикаються з труднощами у вербальному спілкуванні, що обмежує їхню здатність активно взаємодіяти з оточенням та брати участь у соціальному житті. Мова є не лише засобом передачі інформації, але й інструментом формування соціальних зв'язків, пізнавальної діяльності та емоційного розвитку. В умовах, коли традиційні методи розвитку мовлення не завжди дають очікуваний результат, особливо важливим стає впровадження альтернативних і додаткових засобів комунікації (АДК). Використання таких засобів дозволяє компенсувати обмеження вербального спілкування, створює можливості для самовираження дитини та є умови для поступового розвитку мовних навичок, що є ключовим фактором успішної соціальної інтеграції. Підтвердженням ефективності застосування АДК є дослідження Т. Єжової [12], А. Шевцова, Н. Мірошниченко, Т. Куценко [19] та Н. Компанець [18], які підкреслюють значення альтернативних методів у розвитку навичок соціальної взаємодії у дітей із розладами аутичного спектра, а також робота О. Казачінер, І. Гордієко та О. Цись [16] М. Чайки, Г. Усатенко, О. Кривоногової [44], які акцентують на важливості розширення інформаційної доступності щодо АДК для дітей та їхніх родин [43].

Оскільки значна частина дітей з особливими освітніми потребами має обмежені можливості вербального спілкування, а традиційні методи розвитку мовлення не завжди є достатньо ефективними. Саме тому постає потреба у використанні альтернативних і додаткових засобів комунікації (АДК), які розширюють можливості дитини у спілкуванні, компенсують недостатність мовлення та створюють умови для поступового оволодіння вербальною комунікацією.

Значною частиною цілісної програми соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення активного комунікативного середовища, адже спілкування, можливість взаємодіяти є ключовим фактором у забезпеченні ефективності розвиткових програм, засобом до усвідомлення важливості соціальної взаємодії (Т. Єжова, А. Шевцов, Н. Мірошниченко) [12] ; Т. Куценко та Н. Компанець [18; 19] досліджували проблеми використання альтернативних способів комунікації

для розвитку навичок соціальної взаємодії у дітей із розладами аутичного спектра [16]; на важливість розширення інформаційної доступності щодо альтернативної та додаткової комунікації та те, яке значення вона має для дитини та її оточення, вказують О. Казачінер, І. Гордієнко, О. Цись [40].

Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) - це система методів, засобів і технологій, які допомагають людині (дитині) висловлювати свої думки, потреби та емоції, якщо усне мовлення є недостатньо розвиненим або відсутнім [44]. Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) є одним з важливих засобів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, оскільки вона надає можливість дітям з особливими освітніми потребами, які мають різні труднощі мовленнєвого розвитку, а також особам, що втратили набуте мовлення внаслідок інсультів, травм тощо [44, с. 16].

АДК можуть користуватися і діти, і дорослі особи. Деякі люди користуються АДК тимчасово, впродовж якогось періоду. Інші - впродовж усього життя. Кожна людина може використовувати ті засоби комунікації, які є зручними для неї, комбінувати та поєднувати різні засоби та форми спілкування (міміку, жести, піктограми, слова) [45, с. 17].

У дошкільному віці важливо виявити особливості мовленнєвого та комунікативного розвитку дитини й побудувати систему засобів АДК, яка буде підходити якнайкраще. Упродовж кількох років дитина буде накопичувати необхідний словниковий запас для повноцінного спілкування [44, с. 42].

Багато людей з обмеженнями експресивного спілкування також мають труднощі з розумінням того, як працює спілкування. Через це вони можуть не бути зацікавлені в спробах спілкування з іншими. Навіть якщо ці люди можуть вимовляти деякі слова, вони можуть не використовувати словесні слова в змістовному спілкуванні з іншими.

У сфері спеціальної освіти альтернативні засоби комунікації розглядають як основний інструмент спілкування для дітей різних вікових груп, які перебувають у домовленнєвому етапі розвитку. Вони можуть виступати як повна або часткова заміна усного мовлення [8].

Відповідно, альтернативна комунікація може застосовуватися в різних напрямках: як постійна, щоденна практика; як тимчасова допомога в період проблем з комунікацією; як допоміжний засіб для кращого оволодіння мовленням. Використання додаткової знакової системи, на якій ґрунтується альтернативна комунікація, сприяє розвитку абстрактного мислення і символічної діяльності, таким чином сприяючи розвитку розуміння і появі вербального (звукового) мовлення [4].

За інклюзивної форми навчання застосування засобів АДК в освіті набуває ще більшої важливості. За умов використання АДК кожна людина, що має порушення мовлення, отримає необмежений доступ до спілкування та взаємодії. Засоби АДК в навчальному процесі допомагають підтримати мотивацію до спілкування, налагодити комунікацію, спростити процес соціальної інтеграції людей з мовленнєвими порушеннями [44, с. 42].

Альтернативна комунікація застосовується: при порушенні слуху (додаткова комунікація завжди використовувалась в середовищі глухих – це мова жестів); рухових порушеннях, що створюють моторні труднощі (дизартрія, анартрія, апраксія); інтелектуальні проблеми, що впливають на здатність засвоєння вербальних символів через обмеження можливостей пам’яті, уваги, абстрактного мислення (інтелектуальні порушення різного ступеня важкості); емоційні проблеми і порушення контакту (розлади аутичного спектра), які обмежують здатність до сприйняття слів співрозмовника, а також – здатність висловити думки з допомогою абстрактних символів, знаків, вироблених слів; специфічні органічні проблеми артикуляцій (при синдромі Дауна низький тонус артикуляційних м’язів заважає опанувати вербальною промовою); прогресуючі захворювання (м’язова дистрофія, множинний склероз); набуті захворювання або травми (в результаті аварій або інсульту); тимчасові обмеження мовленнєвих можливостей (трахеотомія тощо) [4].

Вибір основного комунікативного компонента при відсутності мовлення або тяжких його порушеннях зумовлений завданнями спілкування і можливістю його досягнення [23]. Тому прийняття рішення про вибір відповідної системи комунікативної підтримки повинно ґрунтуватися на первинних навичках дитини в сфері візуального сприйняття, дрібної моторики, немовленнєвої комунікації

(спонтанний погляд, наближення до оточуючих людей, міміка, жести тощо), а також – на вже сформованих мотиваційних чинниках і сферах інтересу [4].

Однією з найбільш розповсюджених і практично значущих систем АДК є система PECS (Picture Exchange Communication System), яка розроблена Л. Бонді та Е. Фростом у 1985 році та яка широко застосовується зараз в усьому світі [51].

Система PECS ґрунтується на використанні обміну зображеннями для формування комунікативних навичок у дітей, що не володіють усним мовленням або мають суттєві порушення мовленнєвої діяльності. Її ключова ідея полягає в тому, що дитина отримує можливість ініціювати комунікацію, передаючи картку із зображенням предмета чи дії партнерові по спілкуванню. Такий спосіб взаємодії забезпечує розвиток не лише комунікації, але й мотиваційної, когнітивної та соціальної сфер розвитку дитини [8].

У багатьох зарубіжних дослідників зазначається, що система PECS є найбільш ефективною під час навчання комунікативним навичкам. Показовим є порівняння PECS і мови жестів в експериментальних умовах. По-перше, жестова комунікація більше впливає на частоту зорового контакту і кількість вокалізацій, ніж PECS [47]. Однак PECS засвоюється швидше, ніж жести, користувачі цієї системи частіше проявляли ініціативу. По-друге, навичка використання PECS краще і швидше узагальнювався в різних ситуаціях [47]. Кращі показники генералізації навичок мовлення були підтверджені в результаті порівняльного дослідження [49; 53].

Особливістю PECS є те, що система поєднує в собі принципи прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), зокрема методику підкріплення, що сприяє підвищенню мотивації дитини. Важливо, що комунікація формується на основі природних ситуацій, у яких дитина має справжній інтерес до об’єкта чи дії [48].

До основних переваг використання карток PECS M. McDonald відносить [48]:

1. Швидкість отримання базових функціональних навичок комунікації;
2. Можливість виявляти ініціативу і спонтанно вимовляти слова;
3. Доступність спілкування з оточуючими стає для невербальних дітей.

Формування комунікації за системою PECS потребує чіткого дотримання певних етапів [51]:

I – спостереження за дитиною, визначення її мотиваційних стимулів, підбір та оптимізація навчального матеріалу, встановлення контакту;

II – навчання спілкуванню, обмін з педагогом зображеннями бажаного предмета або діяльності;

III – закріплення та автоматизація попередніх навичок в різних ситуаціях і з різними людьми.

IV – навчання обирати з двох або більше зображень бажане. Вводиться користування альбомом з зображеннями, за допомогою якого дитина зможе будувати більш деталізовану комунікацію з іншими.

V – навчання будувати прості речення, починаючи зі словосполучення «Я хочу». Додаються прикметники та дієслова.

VI – навчання за допомогою карток відповідати на питання пов’язані з її бажаннями (предмети, діяльність).

VII – навчання відповідати на більш ширше коло питань (про відчуття, емоції).

Метод карток PECS є ефективним для роботи з особами різного рівня розвитку, які мають труднощі в комунікативній, пізнавальній та моторній сферах. Результати при застосуванні методики можуть варіюватись в залежності від індивідуальних функціональних можливостей. Саме тому навчання за системою комунікації PECS повинно проходити на індивідуальних заняттях корекційного спрямування.

Організація навчання за системою комунікації картками PECS передбачає врахування наступних умов оволодіння дитиною з особливими освітніми потребами альтернативними способами спілкування [8]:

- наявність, навіть в самому обмеженому форматі, у дитини потреби в передачі будь-якої інформації іншій людині;
- наявність продуктивного контакту між педагогом та дитиною;
- створення комфортного для дитини розвивального середовища;
- врахування індивідуальних особливостей та можливостей дитини.

Методика PECS складається з шести етапів, що послідовно ускладнюються [8]:

1. Обмін зображенням – дитина навчається передавати картку із зображенням бажаного предмета дорослому.
2. Дистанція та наполегливість – дитина вчиться самостійно підходити до комунікативного партнера, щоб здійснити обмін карткою.
3. Розпізнавання зображень – дитина опановує вибір серед кількох карток для вираження конкретного бажання.
4. Формування структури речення – дитина навчається будувати прості речення за допомогою смужки з картками, наприклад «Я хочу + предмет».
5. Відповідь на запитання – дитина вчиться відповідати на питання типу «Що ти хочеш?».
6. Коментарі – дитина розширює комунікативні функції та починає повідомляти про події, описувати об'єкти, висловлювати емоції.

Основна мета першого етапу – навчити дитину подавати комунікативному партнеру картку для того, щоб отримати бажаний предмет. На другому етапі відстань між дитиною і комунікативним партнером поступово збільшується, і для того щоб віддати дорослому картку, дитині потрібно привернути до себе увагу, підійти до дорослого та покласти йому в руку картку. Знаходити картку бажаного предмету серед інших та передавати її співрозмовнику дитина навчається саме на третьому етапі, коли первинні навички комунікації вже закріпилися [17, с.111].

На четвертому етапі дитина вчиться складати кілька карток у речення. На п'ятому – відповідати на запитання «Що ти хочеш?». Метою шостого етапу є довільне коментування того, що відбувається в навколишньому середовищі («Я бачу...», «Мені подобається...», «Можна мені…?») [42, с.373].

Перед початком навчання дитини різним актам спілкування вчені рекомендують ґрунтовно підготувати комплект карток PECS. І тут обов'язковою умовою постає наявність у дитини мотивації будь що отримати або зробити. Тому актуалізується значення вивчення кола інтересів учнів до низки предметів і дій. Це відбувається через систематичне спостереження з фіксацією індивідуальних мотиваційних стимулів для конкретної дитини. Для визначення мотиваційних стимулів, слід завчасно підготувати наступні матеріали: картинки всіх мотиваційних стимулів

(чорно-білі контурні малюнки, кольорові малюнки, фотографії, ілюстрації розміром 5 х 5 см.), стрічку-липучку, альбом для занять, смужку для складання речень, сторінки для вставок, товстий картон, матеріали для ламінації, ремінь для носіння комунікативної книги [51].

На початковому етапі роботи важливо поступово знайомити дитину з кожною карткою окремо. Слід враховувати, що дитина не здатна засвоїти одразу більше ніж 4–5 карток. Деякі діти можуть сприймати лише 2–3 зображення за один раз. Важливо працювати у темпі дитини, адже саме так результат буде стійким, а інтерес до занять збережеться [8].

Паралельно з вивченням нових карток необхідно повторювати ті, що вже були засвоєні раніше, адже зображення, які використовуються щодня, краще закріплюються в пам’яті дитини. Водночас символи, до яких дитина не повертається, можуть поступово забуватися. Тому важливо обирати для навчання ті картки, які найбільше відповідають актуальним потребам дитини, і час від часу повертатися до них у подальшій роботі [8].

Після вивчення дитиною 5–10 карток важливо переходити до практичного застосування. Дитині демонструють, “як”, “коли”, “де” і “з ким” вона може застосовувати ці картки для спілкування [13].

Наукові дослідження [51; 52; 50] підтверджують, що використання PECS позитивно впливає не лише на формування комунікативних навичок, а й на зниження рівня фрустрації та проблемної поведінки, підвищення соціальної активності та в деяких випадках навіть сприяє розвитку усного мовлення.

У вітчизняній практиці система PECS поступово набуває поширення, особливо в роботі з дітьми з розладами спектра аутизму, тяжкими порушеннями мовлення, інтелектуальними порушеннями та комплексними порушеннями розвитку. Її ефективність полягає у доступності та простоті використання: навіть діти з тяжкими мовленнєвими та когнітивними порушеннями здатні оволодіти базовими рівнями системи [44].

Хоча навчання за методом PECS у впровадженні не складна, у практиці часто виникають труднощі, які пов’язані з надто швидким переходом на наступні рівні

формування комунікативних умінь. Важливим аспектом є постійна наявність комунікативного альбому поруч із дитиною - вдома, у дитячому садку чи школі, під час прогулянок або відвідування магазину. Така безперервність сприяє швидшому оволодінню навичками комунікації. Водночас використання карток не є природною формою спілкування, тому діти або батьки інколи забувають взяти картку з потрібним зображенням чи дією. Якщо подібне трапляється систематично, доцільно повернутися на попередній етап навчання (другий) та ще раз закріпити вміння правильно пропонувати картки.

Науковці та практики також рекомендують, щоб у процесі навчання співрозмовник і його помічник терпляче чекали ініціативу самої дитини й озвучували прохання тільки після того, як вона подала картку. Важливо не вимагати від дитини вимовляти слово або склад від назви предмета, оскільки подача карток з одночасним вимовлянням слів стає для неї занадто складною реакцією, і вона починає уникати використання карток. Над цими навичками краще працювати паралельно і в майбутньому об’єднувати [2].

Обов’язковою умовою успішного впровадження системи карток PECS є підключення до процесу навчання сім’ї. Для підвищення ефективності альтернативної системи комунікації батькам рекомендовано оволодіти базовими навичками навчання користуванню картками для розвитку дитини. Сформовані навички альтернативного спілкування допоможуть дитині налагоджувати міжособистісні контакти в інклюзивному просторі не лише вчителем та асистентом, а й з однолітками, що сприятиме їх успішній соціалізації [24].

Таким чином, PECS виступає дієвим засобом альтернативної та додаткової комунікації, який забезпечує можливість дітям з ООП реалізувати своє право на спілкування, самовираження та соціальну взаємодію. Її впровадження в освітній процес сприяє не лише розвитку мовленнєвої діяльності, але й підвищенню якості життя дитини та її сім’ї, формуванню основ комунікативної компетентності та інтеграції в суспільство.

Висновки до першого розділу

У середньому дошкільному віці комунікативний розвиток дитини відзначається особливою інтенсивністю та якісними змінами, що охоплюють вербальні та невербальні компоненти мовленнєвої діяльності. Комунікативні навички формуються поступово – від перших емоційно-невербальних реакцій немовляти до здатності вступати у діалог, ставити запитання, аргументувати свою думку та регулювати взаємодію з оточенням. У цьому віці дитина опановує складнішу мовленнєву структуру: розширюється словниковий запас, збагачуються граматичні конструкції, удосконалюється фонетична сторона мовлення, підвищується прагматична гнучкість висловлювань.

Суттєвим чинником розвитку є взаємодія з ровесниками, яка набуває все більшої значущості. Саме в колективних іграх діти вчаться домовлятися, координувати дії, дотримуватися правил, висловлювати прохання та пропозиції, реагувати на емоційний стан інших. Поряд з формуванням діалогічного мовлення активно розвиваються експресивно-мімічні та паралінгвістичні засоби комунікації - інтонація, міміка, жести. Однак водночас спостерігається емоційність та імпульсивність спілкування, що зумовлено віковими особливостями.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток у цьому періоді здійснюється на трьох взаємопов’язаних рівнях: поведінковому (оволодіння соціально прийнятними формами спілкування), когнітивно-лінгвістичному (розширення лексико-граматичної системи, розвиток фонетики та семантичної компетентності) та особистісному (формування власної комунікативної позиції, уміння регулювати мовленнєву взаємодію). У дітей 4–5 років активно виявляється пізнавальна допитливість, що стимулює діалогічну активність та сприяє засвоєнню складніших мовних конструкцій.

Характерними для цього віку є просування в умінні підтримувати бесіду, формулювати зв’язні висловлювання, переказувати зміст творів, організовувати мовлення відповідно до ситуації. Комунікативні навички стають важливим чинником соціальної адаптації й навчальної успішності дитини. Середній дошкільний вік визначається як критичний період інтенсивного формування комунікативної

компетентності, що закладає основу для подальшого повноцінного мовленнєвого та особистісного розвитку.

РОЗДІЛ ІІ.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Особливості сформованості комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Діти середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами характеризуються уповільненим темпом формування комунікативних навичок порівняно з нормотиповими однолітками. Для них типовими є труднощі у засвоєнні мовленнєвих засобів, обмежений словниковий запас, недостатня зв'язність висловлювань. Значна частина дітей покладається на невербальні способи комунікації – жести, міміку, зоровий контакт, проте вони часто використовуються не системно. Соціально-комунікативні труднощі виявляються у низькій ініціативності, проблемах підтримання діалогу та вибірковості у спілкуванні. У ряді випадків актуальним є використання альтернативних і додаткових засобів комунікації (піктограм, карток PECS), що забезпечують можливість вираження потреб і встановлення контакту.

Дослідно-експериментальна робота на констатувальному, формувальному та контрольно-аналітичному етапах дослідження виконувалася на базі закладу Житомирського дошкільного навчального закладу №44 м. Житомира.

Етапи проведення експерименту: визначення початкового рівня комунікації (констатувальний етап); планування диференційованих систем вправ (формувальний етап); відстеження динаміки розвитку комунікативних навичок після впровадження методики PECS.

Вибірку склали 5 дітей середнього дошкільного віку (4-5 років) з особливими освітніми потребами: 1 з яких – з розладом спектра аутизму, 1– з розладом спектра аутизму та РДУГ, 1 - з затримкою психічного розвитку та ЗНМ 1 рівня, 1 - моторною алалією, 1 - сенсомоторною алалією.

Діагностична оцінка комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами здійснювалася за допомогою “Комунікативної матриці (Communication Matrix)”, розробленої С. Роуленд [56]. Цей інструмент дозволяє комплексно оцінити рівень сформованості комунікації у дітей, які використовують як вербальні, так і невербальні чи альтернативні засоби спілкування. Матриця охоплює сім рівнів комунікативного розвитку — від передінтенційної поведінки до використання складних символів і побудови фраз. Під час обстеження аналізувалися такі параметри: способи вираження потреб (жести, міміка, вокалізації, слова, символи), ініціація та підтримання контакту, реакції на звернене мовлення, а також здатність до комунікативних дій у різних ситуаціях. Використання матриці дало можливість визначити індивідуальний профіль розвитку кожної дитини та окреслити найбільш актуальні напрями корекційно-розвиткової роботи. Такий підхід дозволяє не лише визначити рівень розвитку кожної дитини, а й окреслити напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи.

Мета оцінки: визначити рівень комунікативних навичок дитини; виявити способи, за допомогою яких дитина передає інформацію або впливає на оточуючих; планувати корекційні та навчальні завдання, програми з розвитку комунікації [56].

Структура оцінки: Communications Matrix поділяє розвиток комунікації на 7 рівнів [56]:

1. Pre-Intentional / Acessory Communication – поведінка без наміру спілкуватися (плач, крики, рухи).

2. Intentional / Signalized Communication – усвідомлене прагнення вплинути на оточення (жести, міміка, погляд).

3. Unconventional Symbolic / Single Symbol – використання одного символу або предмета для передачі значення.

4. Conventional / Early Multi-symbol – усталені символи або жести з конкретним значенням.

5. Speech / Symbolic – словесні елементи для вираження потреб і бажань.

6. Combining Symbols / Systematic – комбінування символів (жестів, карток, слів) у прості повідомлення. 7. Complex / Multi-symbolic – складні комбінації символів і слів для передачі думок, почуттів та планування дій.

Методика проведення: Оцінка проводиться через спостереження, інтерв'ю з батьками та педагогами, аналіз комунікативної поведінки дитини у природних ситуаціях. Кожен елемент поведінки або символ оцінюється за рівнем складності та наміру комунікації [56].

Переваги оцінки [56]:

- Дозволяє охопити весь спектр комунікації – від невербальної до словесної.
- Підходить для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, аутизмом, синдромом Дауна, з інтелектуальними порушеннями та іншими особливими потребами.
- Спрямована на функціональну комунікацію, а не лише на мовні навички.

Процедура включала такі етапи [56]:

1. **Підготовчий етап**
    - Підготовка обстежувального матеріалу - індивідуальних бланків Communications Matrix для оцінки комунікативних навичок у дітей .
    - Підготовка матеріалів для обстеження: картки PECS, піктограми, іграшки та засоби для нотування спостережень.
    - Узгодження проведення діагностики з педагогами та отримання інформованої згоди батьків.
2. **Організація обстеження**
    - Індивідуальне обстеження дітей у комфортному для них середовищі, з мінімумом відволікаючих факторів.
    - Тривалість обстеження – 20-30 хв протягом тижня.
    - Вибірка: 5 дітей віком 4–5 років із різними порушеннями (РАС, РДУГ, ЗПР, ЗНМ 1 рівня, моторна та сенсомоторна алалія).
3. **Проведення оцінки**

- Спостереження за комунікативною поведінкою дітей у природних ситуаціях (ігрова, навчальна, побутова діяльність).
- Інтерв'ю з педагогами та батьками для уточнення особливостей комунікації дітей.
- Фіксація способів вираження потреб: жести, міміка, вокалізації, слова, символи та картки PECS.
- Визначення ініціативності дітей, здатності підтримувати контакт і реакцій на звернене мовлення.

4. **Оцінювання за рівнями Communication Matrix**

Кожна поведінка або символ оцінювалися за рівнем складності та наміру комунікації:

1. Ненавмисна поведінка
2. Навмисна поведінка
3. Нестандартне спілкування
4. Стандартне спілкування
5. Конкретні символи
6. Абстрактні символи
7. Мовлення

5. **Фіксація та аналіз результатів**
   - Результати обстеження заносяться в індивідуальні профілі кожної дитини.
   - Визначаються загальні рівні комунікативних навичок та оцінювалися окремо вербальні, невербальні та альтернативні компоненти.
   - Отримані результати є основою для планування вального експерименту та розробки диференційованої системи вправ із використанням карток PECS.

Стимулювати розвиток базових комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами через використання карток PECS, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Принципи диференціації [56]:

1. Індивідуальний підхід – вправи підбираються залежно від рівня мовленнєвих і когнітивних навичок.
2. Етапність – від простих обмінів картками до побудови простих фраз і спільних ігрових сценаріїв.
3. Мотиваційна спрямованість – кожна вправа має чітку мотивацію для дитини (отримати бажаний предмет, звернути на себе увагу, проявити емоцію).
4. Інтеграція у повсякденні ситуації – використання карток у грі, побуті та навчальних заняттях.

Таблиця 2.1

Етапи впровадження методики PECS

Рівень / Етап	Мета	Зміст та приклади	Методичні засоби	Очікуваний результат
Етап 1. Обмін однією карткою	навчити ініціювати комунікацію	дитина просить бажаний предмет через обмін карткою	базові картки PECS (іграшки, їжа)	дитина здійснює перший обмін карткою
Етап 2. Дистанція і старанність	використання картки для досягнення бажання на відстані	дитина подає картку комунікативному партнеру на відстані для отримання бажаного предмету	закріплені базові картки PECS (іграшки, їжа)	дитина подає картку комунікативному партнеру на відстані

Продовження табл. 2.1

Етап 3. Розрізнення карток	вміння обирати між потрібними і непотрібни-ми предметами	дитина обирає між двома (і більше) картками потрібний предмет або дію	2-3 картки PECS	підвищення ініціативності у комунікації
Етап 4. Побудова речень. Прості фрази.	навчити поєднувати слова	«Я хочу + предмет», «Хочу + дія»	Картки PECS + комунікативна книжка	будування початкових речень
Етап 5. Розширення речень. Відповіді на питання	навчити відповідати на запитання “Що ти хочеш?”	Спеціаліст задає дитині питання вказуючи пальцем на картку в комунікативній книзі - на символ "Я хочу". Дитина бере цей символ і прикріплює на смужку, потім додає картку бажаного предмета, і простягає смужку логопеду	Картки PECS, комунікативна книжка, ігрові набори	Розширення речень. Дитина відповідає на питання
Етап 6. Коментування подій, з залученням уваги оточуючих	навчити вміння самостійно коментувати події, об’єкти та дії, щоб залучати увагу оточуючих	дитина коментує події та об’єкти, використовуючи фразу "Я бачу". Приклади: «Я чую машину», «Я бачу бульбашки»	Картки PECS, комунікативна книжка, ігрові набори	дитина коментує події та об’єкти у природних ситуаціях

Додаткові методичні елементи:

- використання мультимедійних карток PECS на планшеті чи інтерактивній дошці;
- включення батьків у процес – спільне виконання вправ вдома, фіксація результатів;
- періодичне спостереження та корекція вибору вправ залежно від прогресу дитини.

2.2. Хід та результати дослідження особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Дослідно експериментальна робота включала 3 етапи: констатувальний, формувальний та контрольно-аналітичний етапи.

Метою першого, констатувального, етапу дослідження було з’ясувати рівень розвитку комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами за допомогою діагностичного обстеження з використанням «Комунікативної матриці» методики PECS. На другому, формувальному, етапі дослідження основною метою було розроблення індивідуальна система диференційованих вправ, спрямована на розвиток комунікативних навичок у дітей з різними порушеннями мовлення. Система вправ будувалася на принципах системи PECS (Picture Exchange Communication System), яка передбачає поетапне формування вміння використовувати зображення як засіб комунікації. Також на цьому етапі дослідження відбулось впровадження розроблених вправ в систему логопедичної роботи з дітьми середнього дошкільного віку Житомирського дошкільного навчального закладу №44 м. Житомира.

Третій, контрольно-аналітичний, етап передбачав повторне діагностування за методикою PECS «Комунікативної матриці» для визначення впливу використання розробленої системи диференційованих вправа на рівень розвитку комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з особливими

освітніми потребами. Також третій етап дослідження передбачав розроблення методичних рекомендацій щодо застосування комунікативної системи PECS з розвитку комунікативних навичок для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Розглянемо детальніше результати кожного із етапів дослідження.

Констатувальний етап

Проаналізувавши результати проведеної діагностики на констатувальному етапі дослідження, ми визначили рівень розвитку комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Результати дослідження відображені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Результати діагностики за методикою PECS на констатувальному етапі дослідження

№	Ім’я дитини	Порушення	Рівень розвитку комунікативних навичок	Загальний бал
1.	Олексій	РАС	низький	32 (максимум = 160) Відсоток: 20%
2.	Петро	Сенсо-моторна алалія	наближений до середнього	70 (максимум = 160) Відсоток:44%
3.	Софія	ЗПР, ЗНМ 1 рівня	середній	76 (максимум = 160) Відсоток:47%
4.	Стефан	моторна алалія	наближений до середнього	74 (максимум = 160) Відсоток:46%
5.	Давид	РАС, РДУГ	низький	38 (максимум = 160) Відсоток: 24%

Рис. 2.1. Кількісні результати констатувального етапу дослідження комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Таким чином, більшість дітей продемонстрували недостатню сформованість комунікативних умінь, особливо у сферах ініціації контакту та використання символів (жести, картки, слова). Виявлені дані підтверджують необхідність впровадження вального експерименту з використанням PECS для стимуляції розвитку комунікації, підвищення соціальної взаємодії та мотивації до спілкування.

Як видно із результатів діагностики констатувального етапу дослідження діти з РАС (Олексій, Давид) характеризуються мінімальною кількістю проявів комунікативної активності, переважно невербальними способами (крик, тягнення за руку, щипання, поведінкові реакції). Діти з алалією (Стефан та Петро) мають спроби користуватися жестами та окремими діями, однак відчувають значні труднощі у переході до використання символами. Дівчинка з ЗПР та ЗНМ (Софія) продемонструвала найбільш розвинуті комунікативні навички серед групи

вибірки: вона здатна до використання елементарних карток і жестів, намагається ініціювати комунікацію, але її можливості залишаються обмеженими.

Отже, отримані результати свідчать, що 20% дітей знаходяться на низькому рівні розвитку комунікативних навичок, що вказує на значні труднощі у взаємодії з дорослими та однолітками. Наближені до середнього рівня мають 40% дітей, що вказує про їхню комунікативну діяльність як нестійку та фрагментарну: діти здійснюють окремі спроби використання жестів або символів, проте їхня здатність до самостійного ініціювання контакту та підтримання комунікації залишається обмеженою.. Середній рівень комунікативних умінь виявлений лише у однієї дитини (20%), що підтверджує різну міру сформованості мовленнєвої та когнітивної сфери залежно від діагнозу.

Проведене констатувальне дослідження підкреслює актуальність використання альтернативних систем комунікації, зокрема методики PECS, для стимуляції розвитку комунікативних навичок у дітей. Дані, отримані на констатувальному етапі, стали основою для розроблення програми формувального експерименту, спрямованого на підвищення рівня комунікативних навичок дітей середнього дошкільного віку з ООП.

Формувальний етап

На основі результатів діагностичного обстеження за допомогою «Комунікативної матриці» була розроблена індивідуальна система диференційованих вправ, спрямована на розвиток комунікативних навичок у дітей з різними порушеннями мовлення. Система вправ будувалася на принципах системи PECS (Picture Exchange Communication System), яка передбачає поетапне формування вміння використовувати зображення як засіб комунікації. Завданням диференційованих вправ полягало у стимулюванні розвитку базових комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами через використання карток PECS, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Впровадження програми тривало чотири місяці у форматі індивідуальних логопедичних занять (2–3 рази на тиждень, тривалістю 20–25 хвилин). У проміжках між заняттями отримані навички закріплювалися асистентами-вихователями під час повсякденних режимних моментів у закладі дошкільної освіти. Загальна кількість занять становила від 24 до 40 залежно від рівня мовленнєвого розвитку дитини. Диференційована система вправ передбачала шестиступеневу послідовність формування комунікативної компетенції відповідно до класичних етапів впровадження елементів системи PECS.

Додаткові методичні елементи:

- використання мультимедійних карток PECS на планшеті ;
- включення асистентів вихователей та батьків у процес – спільне виконання вправ вдома, у дошкільному закладі, фіксація результатів;
- періодичне спостереження та корекція вибору вправ залежно від прогресу дитини.

Не всі діти пройшли усі шість етапів впровадження системи PECS. Підбір і послідовність завдань визначалися індивідуально, з урахуванням рівня комунікативного розвитку, когнітивних можливостей і типу мовленнєвого порушення.

Наочний матеріал надруковано та заламіновано для зручності і безпеки використання в роботі з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку. Набір для діагностичної процедури і подальшого використання в корекційній роботі містив 40 карток розміром 4*4 см. Кожна дитина отримала індивідуальний набір карток для роботи на заняттях і вдома.

Зображення було розроблено відповідно до особливостей сприймання візуальної інформації дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку і РАС. Колірна схема враховувала необхідну контрастність для розрізнення деталей і мала нейтрально впливати на емоційне тло дітей з аутизмом. Ми використовували природні кольори. Кожне зображення мало підпис, виконаний друкованими літерами, для точного й однакового називання поняття фахівцями і батьками, а

також щоб дитина могла ототожнити зображення з образом слова або прочитати його (за наявності навички читання).

Під час розроблення символьних зображень карток АДК бралися до уваги такі фактори навчання дітей з особливими освітніми потребами: особливості емоційного реагування; особливості процесу сприймання візуальної інформації; інтелектуальні можливості, зокрема рівень розвитку процесів аналізу та синтезу, узагальнення, розуміння абстрактних понять; особливості обробки і запам’ятовування візуальної інформації; сформованість або, навпаки, несформованість навичок читання [47].

У реалізації системи використовувалися такі методи:

- наочний (візуальні підказки, предметні картки);
- мовленнєве моделювання (повторення дорослим бажаних фразових структур);
- жестова підтримка;
- ігрові прийоми;
- позитивне підкріплення та сенсорні паузи;
- залучення асистентів у роботу з картками (закріплення).

Робота мала інтегрований характер, оскільки логопед, асистент вихователя та батьки були задіяні в командній корекційній роботі.

Впровадження системи вправ у дітей різних груп

Діти з розладами спектра аутизму (РАС): Олексій, Давид

На початку роботи діти проявляли мінімальну комунікативну активність, виражену у вигляді крику, тягненням за руку або поведінкових реакцій. Основним завданням стало формування первинного комунікативного наміру.

На першому етапі впровадження системи дітей навчали обмінюватися картками із зображеннями предметів, що мали високу мотиваційну цінність (яблуко, машинка, печиво, бульбашки). Логопед навчав дії подачі картки, стимулював дію, працюючи мовчки або озвучував предмет тільки після вибору. Одне заняття - одна карта. Поступово дітей вчили використовувати картки для

досягнення бажаного на відстані - введення другого етапу карток. Подача картки комунікативному партнеру на відстані. Третій етап вводився - вибір між двома картками, а згодом – на самостійний пошук потрібного зображення серед кількох.

Вихователі, асистенти вихователів протягом дня підтримували використання карток у побутових ситуаціях (під час обіду, ігор, прогулянки). Для зниження тривожності застосовувалися сенсорні паузи та елементи спільної гри.

Діти з моторною алалією: Стефан, Петро

Основним напрямом роботи стала : розуміння символів і поступовий перехід від предметного до знакового рівня комунікації. Вправи на співвідношення предмета із зображенням («Покажи, де фрукти, овочі, іграшки, тварини»). Формування здатності позначати бажання через символи («пити», «їсти», «гратися»). Використання звуконаслідування у поєднанні з карткою: «брр – машинка», «ням-ням – яблуко», топ-топ - корова, кап-кап - вода . Ігрові ситуації для стимуляції висловлювання: «Дай ще», «Хочу машинку», «Нема». Поступово діти почали самостійно ініціювати прості комунікативні акти, використовуючи комбінації жестів, звуконаслідування та зображень.

Дитина із ЗПР та ЗНМ : Софія

У роботі з дівчинкою акцент робився на розширенні словникового запасу та формуванні фразового мовлення. Робота за тематичними блоками: «Тварини» (звуконаслідування: “му”, “гав”), «Овочі», «Фрукти», «Квіти», «Літо», «Осінь».Використовувалися вправи «Хто як говорить», «Знайди, що я назву», «Назви, що бачиш».

Для побудови фраз застосовувалися картки з діями: «дівчинка їсть яблуко», «кіт спить», «пташка летить». Софія поступово перейшла від односкладових назв до коротких фраз та простих речень, почала самостійно ініціювати звернення до дорослого, відповідати на прості питання.

Контрольно-аналітичний етап

З метою визначення результативності розробленої системи диференційованих вправ після формувального етапу експерименту було

проведено повторну діагностику комунікативних навичок дітей за «Комунікативною матрицею». Повторне обстеження дало можливість визначити динаміку розвитку комунікативної активності, використання символів, жестів, мовлення та рівня соціальної взаємодії (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Кількісні результати повторного дослідження комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами (після формувального етапу)

№	Ім'я дитини	Порушення	Рівень розвитку комунікативних Навичок	Загальний бал	Етап PECS
1.	Олексій	РАС	середній	88 (максимум = 160) Відсоток: 55%	Етап 3 (Розрізнення карток)
2.	Петро	сенсомоторна алалія	середній	96 (максимум = 160) Відсоток: 60%	Етап 4 (побудова фрази)
3.	Софія	ЗПР, ЗНМ	достатній	118 (максимум = 160) Відсоток: 74%	Етап 5 (Відповідь на запитання)
4.	Стефан	моторна алалія	середній	102 (максимум = 160) Відсоток: 64%	Етап 4-5 (побудова фрази, відповідь на запитання)
5.	Давид	РДУГ, РАС	Низький	54 (максимум = 160) Відсоток: 34%	Етап 2 (Дистанція і наполегливість)

Результати також наочно представляє рис. 2.2.

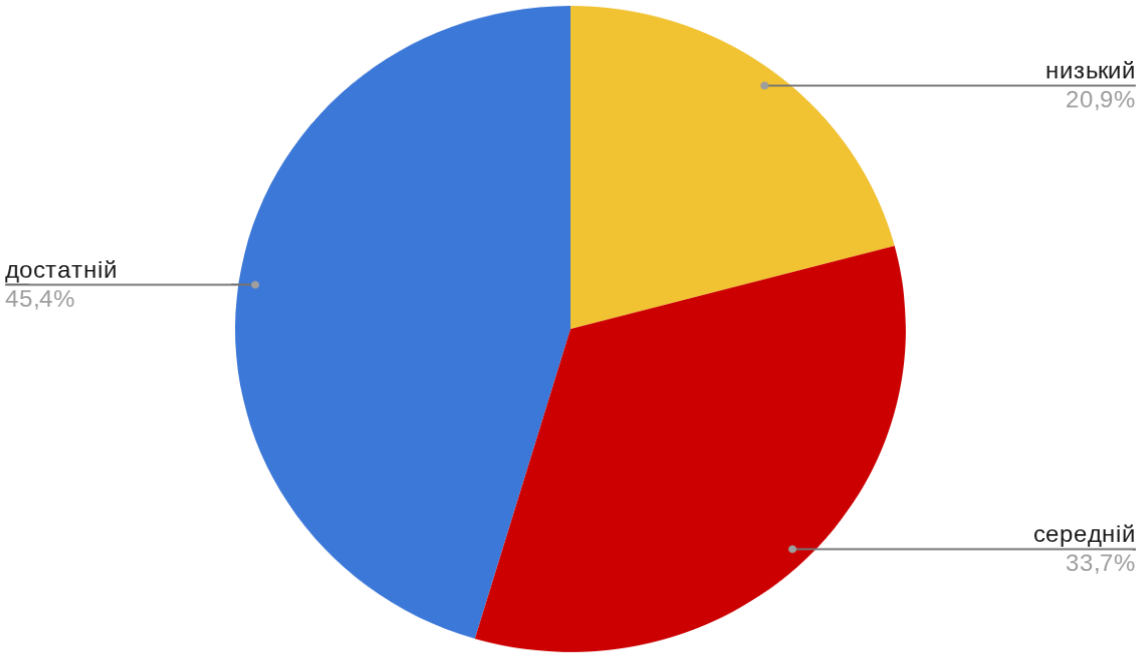

Рис. 2.2. Кількісні результати формувального етапу дослідження комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами

За результатами повторного обстеження з огляду на діаграму на Рис.2.2 з використанням “Комунікативної матриці” встановлено позитивну динаміку розвитку комунікативних навичок у всіх дітей вибірки, що свідчить про ефективність використання елементів системи PECS у комплексі логопедичної корекційної роботи.

Дитина з РАС та РДУГ засвоїла базовий принцип обміну картками та змогла ініціювати запит у простих ситуаціях - опанувавши два перші етапи системи використання карток.

Дитина З РАС засвоїла 2 перших етапи обміну картками та змогла пейти до засвоєння третього етапу - зробити вибір між двома картками, знайти картку бажаного предмету.

Діти з алалією (Стефан, Петро) покращили розуміння мовлення, почали користуватися символами для вираження потреб, збільшили словниковий запас слів, побудови коротких фраз та перейшли на четвертий етапи використання карток. Дитина з моторною алалією почала освоювати п’ятий етап використання карток - відповіді на питання.

У дитини із ЗПР та ЗНМ збільшився словниковий запас слів, розвиток фразового мовлення та появу елементів самостійної ініціативи, відповідати на запитання.

Таким чином, впровадження диференційованої системи вправ за елементами системи PECS довела ефективність поетапного формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку.

Олексій (РАС) на початковому етапі характеризувався мінімальними проявами комунікативної активності, відсутністю мовленнєвих спроб, обмеженням контактів із дорослими. Після впровадження системи вправ за PECS хлопчик досяг 3 етапу - використання зображень. Він почав дивитися в очі, взаємодіяти з логопедом під час занять, самостійно подавати картку з бажаним предметом (наприклад, яблуко, машинка), а також реагувати на прості прохання дорослого (“дай”, “ще”, “нема”). Комунікація залишалася переважно невербальною, проте дитина чітко засвоїла функцію обміну зображеннями як засіб досягнення мети.

Петро (сенсомоторна алалія) на первинній діагностиці комунікативних навичок – отримав низькі початкові показники: 70 балів із 160 можливих (44%), демонструючи значні труднощі у переході від предметної до знакової комунікації, обмежену вербальну взаємодію та часте використання лише жестів і окремих дій. Після впровадження системи PECS у дитини спостерігалася позитивна динаміка: Петро підвищив свій рівень комунікативних навичок до середнього – 96 балів із 160 можливих (60%), оволодів етапом 4 (побудова фрази), почав самостійно ініціювати прості комунікативні акти, комбінуючи символи, жести та

звуконаслідування. Крім того, підвищився словниковий запас та здатність формувати короткі фрази для вираження потреб.

Софія (ЗПР, ЗНМ) на початковому етапі демонструвала середній рівень розвитку комунікативних навичок, активно користувалася жестами й елементарними картками. Після реалізації системи вправ дівчинка досягла 5 етапу PECS - відповіді на запитання. Вона почала будувати прості фрази усно, значно збільшила активний словник за лексичними темами (“тварини”, “овочі”, “фрукти”, “квіти”, “літо”, “осінь”), використовує мовлення для ініціації контактів (“Я хочу яблуко”, “Дай мені книгу”). Дитина стала більш відкритою до діалогу, почала самостійно розповідати про події, відповідати на прості запитання, демонструє емоційно-позитивне ставлення до комунікації.

Стефан (моторна алалія) до формувального етапу Стефан користувався окремими жестами, спроби мовленнєвого висловлювання були поодинокими. Після проведення комплексу вправ досяг 4–5 етапів PECS (побудова фраз і відповіді на запитання). У хлопчика збільшився словниковий запас, з’явилося більш розгорнуте фразове мовлення, зросла активність у спілкуванні з дітьми та дорослими. Використання карток PECS тепер відбувається лише при засвоєнні нових лексичних тем або побудові речень.

Давид (РАС, РДУГ) на початковому етапі демонстрував відсутність вербальної комунікації та низьку здатність до спільної уваги. Після завершення експерименту Давид досяг 2 етапу PECS - розширення ініціативи. Дитина навчилася самостійно вибирати потрібну картку серед кількох і використовувати її для запиту бажаного предмета. Хоча комунікація залишається обмеженою, спостерігається зниження поведінкових проявів фрустрації та зростання інтересу до занять.

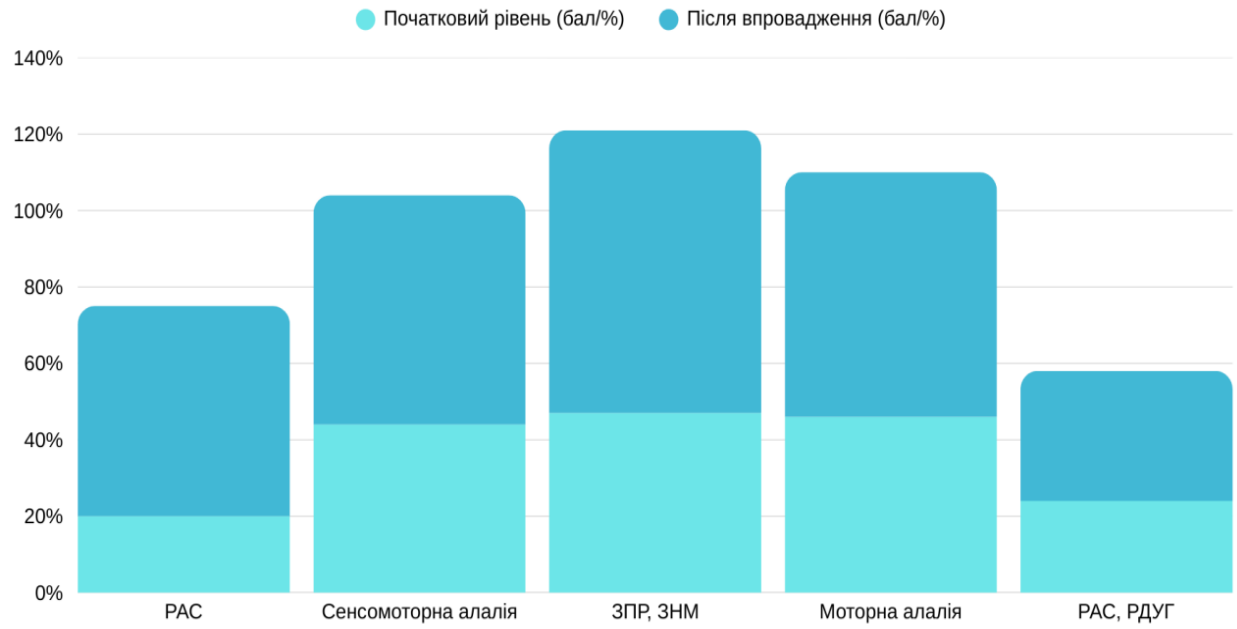

Рис. 2.3. Результати контрольно-аналітичного етапу

Аналіз отриманих даних свідчить про підвищення рівня сформованості комунікативних навичок у всіх дітей експериментальної групи. Якщо на початковому етапі 80% дітей перебували на низькому рівні розвитку комунікації, то після впровадження системи вправ цей показник знизився до 20%. Частка дітей із середнім рівнем зросла до 60%, а із достатнім – до 20%.

Позитивна динаміка проявилася у таких напрямках:

- формування розуміння функції комунікації (засіб для досягнення мети);
- зростання ініціативності у спілкуванні;
- поява перших словесних та фразових висловлювань;
- зменшення частоти поведінкових проявів (крик, уникнення контакту);
- покращення емоційної взаємодії між дитиною та дорослим.

Отже, результати формувального етапу підтверджують ефективність використання системи диференційованих вправ на основі PECS у розвитку комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Методика сприяла не лише підвищенню рівня мовленнєвої активності, а й формуванню соціальної взаємодії та емоційної включеності у процес спілкування.

2.3. Методичні рекомендації щодо застосування комунікативної системи PECS з розвитку комунікативних навичок для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

На основі проведеної дослідно-експериментальної роботи нами було розроблено методичні рекомендації щодо застосування комунікативної системи PECS з розвитку комунікативних навичок для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Наші методичні рекомендації об’єднали погляди та рекомендації науковців в єдину цілісну систему.

1.1. Основні принципи роботи з PECS

Індивідуалізація:

- перед початком роботи проводиться оцінка комунікативного рівня дитини (Communication Matrix, спостереження, аналіз мотивації);
- педагог орієнтується на функціональний рівень розвитку, а не на біологічний вік.

Поетапність і структурованість навчання:

- впровадження символів здійснюється відповідно до шести етапів PECS – від обміну однією карткою до побудови простих фраз і відповідей на запитання.

Принцип «від реального до абстрактного»:

- спершу – реальні фото, згодом – картинки, піктограми, символи.

Алгоритм і узгодженість:

- усі педагоги, що працюють з дитиною, використовують однакові символи, систему підкріплення й алгоритм дій.

Мотиваційна основа:

- вибір зображень з найвищою мотиваційною цінністю для дитини.

Різноманітність засобів комунікації

- поєднання жестів, піктограм, предметних карток, символів.

Функціональність комунікації:

PECS має застосовуватися в повсякденних діях: харчування, гра, самообслуговування, спілкування з однолітками.

1.2. Організація корекційної роботи з PECS: покроковий алгоритм

Етап 1. Формування запиту – дитина передає одну картку, щоб отримати бажане. Дорослий виступає «комунікативним партнером».

Етап 2. Розширення контексту – використання карток у різних ситуаціях: гра, прогулянка, заняття, харчування.

Етап 3. Формування вибору – дитина вчиться обирати один символ із декількох.

Етап 4. Побудова фраз – використання фразової смужки: «Я хочу + картка».

Етап 5. Розвиток відповіді на запитання – формування навичок відповідати на «Що ти хочеш?», «Хто?», «Де?».

Етап 6. Комунікація з однолітками – створення умов для обміну картками між дітьми.

1.3. Специфічні рекомендації для логопедів:

- використовувати PECS щодня в логопедичних заняттях;
- поєднувати роботу з картками із: розвитком розуміння мовлення, формуванням лексико-граматичних конструкцій, артикуляційною та міофункціональною гімнастикою.

У разі появи звуків і складів - поступово замінювати символи усними відповідями; вести індивідуальний журнал розвитку комунікації для корекції

системи вправ або програми. Забезпечувати візуальні підказки, чітку структуровану поведінку та алгоритм дій.

1.4. Методичні рекомендації для асистентів вихователя та педагогів ЗДО

Інтеграція PECS у навчально-виховний процес:

- використовувати картки у всіх видах діяльності: заняття, прогулянка, ігрова діяльність, режимні моменти;
- забезпечити вільний доступ до карток у різних зонах групи (ігрова зона, сенсорна зона, музичний куточок, місця для їжі).
- використовувати картки PECS у дидактичних ігор, сюжетно-рольових ситуацій, групових вправ.

Підтримка соціальних взаємодій:

- моделювати ситуації комунікації між дітьми: обмін іграшками, прохання про допомогу, взаємні запити;
- заохочувати використання фраз «Я хочу…», «Дай, будь ласка», «Ще», «Готово».

Командна взаємодія:

- узгоджувати з логопедом і батьками перелік карток, що використовуються;
- передавати сім’ї інформацію про нові символи, які вводяться в роботі;
- реалізовувати індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини відповідно до її можливостей.

Створення мотивуючого середовища:

- забезпечити позитивну емоційну атмосферу.
- використовувати похвалу та підкріплення за будь-яку спробу комунікації.
- формувати у дітей відчуття успіху та безпечності.

1.5. Методичні рекомендації для батьків

Принципи роботи (за Н. Бабич, Л. Залановською, МОН):

- Від реального до абстрактного - фото → картинки → символи.

- Різноманітність засобів - PECS + жести + предмети.
- Підтримка мотивації - використання цікавих для дитини предметів.
- Функціональність – застосування PECS у реальних побутових діях.
- Регулярність і стабільність сигналів – одні й ті самі картки означають одне й те саме.

Організація роботи вдома:

- розмістити картки у доступних місцях: у кухні, дитячій кімнаті, ванній, біля ігрової зони;
- використовувати PECS у побутових ситуаціях: вибір їжі, одягання, прогулянка, купання;
- підтримувати ініціативу дитини – не випереджати її бажання, давати можливість самостійно подати картку.

Комунікація через гру:

- використовувати картки PECS у предметних, настільних, сенсорних та рольових іграх;
- використовувати фразову смужку для побудови простих речень;
- підкріплювати емоційно кожну спробу дитини звернутися до дорослого.

Співпраця з педагогами:

- узгоджувати набір карток із фахівцями;
- повідомляти про успіхи вдома (які картки дитина ініціює частіше);
- виконувати рекомендації логопеда щодо поетапного розширення словника.

Правильно організоване використання системи PECS у роботі логопедів, вихователів, асистентів і батьків забезпечує розвиток ключових комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з ООП. Взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу, послідовність, системність та опора на індивідуальні можливості дитини є визначальними факторами успішного формування мовленнєвої діяльності та соціальної взаємодії.

Висновки до другого розділу

На констатувальному етапі дослідження показало, що діти середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами характеризуються уповільненим темпом формування комунікативних навичок. Основними особливостями розвитку є:

- труднощі у засвоєнні мовленнєвих засобів та обмежений словниковий запас;
- низький рівень зв’язного мовлення;
- найчастіше наявність невербальних способів комунікації (жести, міміка, зоровий контакт), які часто використовуються несистемно;
- соціально-комунікативні труднощі: низька ініціативність, проблеми підтримання діалогу, вибірковість у спілкуванні;
- потреба у використанні альтернативних та додаткових засобів комунікації (піктограми, картки PECS) для вираження потреб та встановлення контакту.

Кількісний аналіз показав, що 80% дітей мали низький рівень комунікативних навичок, а 20% – середній, що підтверджує наявність значних індивідуальних відмінностей залежно від діагнозу. Якісний аналіз продемонстрував, що діти з РАС та алалією мають обмежені можливості для самостійної комунікації, тоді як дитина з ЗПР і ЗНМ здатна до використання елементарних карток та жестів, проявляючи певну ініціативу. Результати обстеження за «Комунікативною матрицею» дозволили визначити індивідуальні профілі комунікативного розвитку кожної дитини та окреслити ключові напрями корекційної роботи, зокрема: стимулювання ініціативної комунікації, розвиток символічних та вербальних засобів вираження, використання альтернативних систем спілкування (PECS). Методика дозволила комплексно оцінити комунікативні уміння дітей, включно з функціональною комунікацією, та визначити напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи. Вона є ефективним інструментом для оцінки дітей з тяжкими порушеннями мовлення,

аутизмом та іншими особливими освітніми потребами. Таким чином, констатувальний етап дослідження підтвердив необхідність впровадження формувального експерименту з використанням системи PECS для підвищення рівня комунікативних навичок, активізації соціальної взаємодії та розвитку мотивації до спілкування у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

На формувальному етапі дослідження було розроблено та експериментально перевірено систему диференційованих вправ, спрямовану на розвиток комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами шляхом використання елементів комунікативної методики PECS. Представлені результати свідчать про позитивний вплив поетапного впровадження PECS на формування як базових, так і більш складних форм комунікації в дітей із різними типами мовленнєвих порушень.

Застосування індивідуалізованої програми, побудованої на принципах структурованості, мотиваційної значущості та поетапного ускладнення комунікативних дій, забезпечило суттєве підвищення рівня комунікативної активності в усіх учасників дослідження. Діти з РАС опанували первинні форми обміну картками та навчилися ініціювати запит у значущих для них ситуаціях. Діти з моторною та сенсомоторною алалією продемонстрували приріст у використанні символів, появу перших фраз та елементів самостійного висловлювання. У дитини із ЗПР та ЗНМ спостерігалося покращення фразового мовлення, розширення словникового запасу та активізація ініціативних форм комунікації.

Кількісні показники повторного обстеження підтвердили ефективність запропонованої системи вправ: рівень сформованості комунікативних навичок підвищився у всіх дітей, що проявилося у збільшенні загальних балів за «Комунікативною матрицею», переході на вищі етапи використання карток PECS та зниженні рівня поведінкових труднощів, пов’язаних з фрустрацією та неспроможністю виражати потреби.

Запропоновані методичні рекомендації для логопедів, асистентів вихователів та батьків забезпечують цілісність, послідовність та системність корекційної роботи. Інтегроване використання PECS у різних видах діяльності, командний підхід фахівців і активна взаємодія з родиною створюють умови для стабільного формування комунікативних навичок, підвищують рівень соціальної адаптації та підтримують емоційне благополуччя дитини.

Таким чином, результати формувального етапу експерименту доводять, що диференційована система вправ із використанням PECS є ефективним інструментом розвитку комунікації у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Методика сприяє не лише розширенню мовленнєвих можливостей, а й розвитку соціальної взаємодії, самостійності та емоційно-позитивного ставлення до спілкування, що підтверджує її значну практичну цінність у системі корекційної роботи.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити особливості розвитку комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами на основі застосування комунікативної системи PECS. Реалізація мети була забезпечена послідовним виконанням поставлених завдань, що дало змогу комплексно розкрити проблему та підтвердити ефективність використання альтернативної та додаткової комунікації у корекційній роботі з дітьми цієї категорії.

У межах першого завдання здійснено ґрунтовний аналіз науково-методичної літератури щодо особливостей комунікативного розвитку дітей з ООП, принципів альтернативної комунікації та умов ефективного формування мовленнєвої діяльності. Виявлено, що середній дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення комунікативних функцій, однак діти з ООП характеризуються уповільненим темпом розвитку, обмеженістю словника, труднощами у використанні вербальних та невербальних засобів висловлювання. Також визначено, що система PECS є науково обґрунтованим інструментом, який сприяє розвитку ініціації комунікації, формуванню символічних навичок та соціальної взаємодії.

У межах другого завдання був підібраний діагностичний інструментарій, «Комунікативна матриця», за допомогою якого проведено оцінку комунікативних умінь дітей середнього дошкільного віку з ООП. Результати констатувального етапу показали, що 80 % дітей мають низький рівень сформованості комунікативних навичок, а решта – середній. Виявлено переважання несистемних невербальних способів комунікації, низьку ініціативність, труднощі у підтриманні діалогу, що підтвердило необхідність упровадження спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи.

У межах третього завдання розроблено диференційовану систему вправ, спрямовану на розвиток комунікативних умінь за допомогою поетапного впровадження PECS. Система враховує індивідуальні можливості дітей, специфіку їхніх порушень та передбачає поступове формування навичок - від простого обміну

картками до побудови елементарних фраз і використання символів у різних життєвих ситуаціях.

Було реалізоване створення методичних рекомендацій для логопедів, вихователів, асистентів та батьків. Рекомендації містять правила організації роботи з картками PECS, принципи комунікативної взаємодії, поради щодо формування мотивації, узгодження дій усіх учасників освітнього процесу та забезпечення постійної візуальної підтримки.

Узагальнення результатів підтвердило, що застосування системи PECS у роботі з дітьми середнього дошкільного віку з особливими освітніми потребами є ефективним засобом розвитку їхніх комунікативних навичок. Воно сприяє зростанню ініціативності, розширенню засобів вираження потреб, формуванню соціальної взаємодії та підвищенню рівня функціональної комунікації. Таким чином, поставлена мета дослідження досягнута, а результати можуть бути використані у практиці логопедів, корекційних педагогів, вихователів інклюзивних груп та батьків дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич, Н.М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. С. 6−14.
2. Біла, О., Левицька, Ю. Підсилення альтернативної комунікації молодших школярів із синдромом дауна з опорою на методику PECS. *Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій*. Збірник наукових праць за матеріалами ІІ Міжвузівської науково-практичної конференції (27 березня 2022 р., присвяченої ювілею д.пед.н., проф. Надії Василівни Кічук). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2022. С. 6-12.
3. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля ; за заг. ред. О.В.Низковської, Тернопіль «Мандрівець», 2017. 256 с.
4. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 35, том 1, С. 264-270. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41
5. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с
6. Гаврилова Н.С., Константинів О.В., Гаврилов О.В. Діагностика рівня розвитку навички спілкування у дітей з розладами спектра аутизму (початковий етап). *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 17. С. 54-75.
7. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.
8. Голос безмовленнєвої дитини: посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтерантивної комунікації. Творча група педагогів КУ Сумського НВК №

34 СМР: Шрамко Л. М., Куриленко І. М., Ковальчук Ш. П., Краузе В. В., Павленко М. С. Суми, 2018. 44 с.

9. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОІПОПП ЧОР, 2012. 32 с.
10. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник / авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с
11. Дорожко І., Малихіна О., Туріщева Л. Розвиток комунікативних умінь дітей з ооп в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. Вип. 4. С. 134-138. DOI https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.26
12. Єжова Т.Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2011. № 8. С. 73-80
13. Єльцова О. Є. Поняття про систему PECS та її застосування у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* [Електронне видання] : зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 372–377.
14. Жук В.В. Особливості формування соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. 2019. Вип. 21. С 32-38.
15. Залановська Л. І. Розвиток комунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 4 (27). С. 14–23.

16. 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*. 2020. Вип. 22. Т.1. С. 60-63
17. Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка, 2020. 137 с.
18. Компанець Н., Куценко Т. Готовність до навчання читання: індивідуальний підхід. Системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом. *Дефектологія*. 2011. № 2. С. 20−24
19. 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. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4 (2)__26
20. Куценко Т.О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ, 2012. 28 с.
21. Лопатинська Н.А., Іванова О.С. Активізація комунікативної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023.
22. Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 342-348.
23. Мартиненко І. В. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушенням психофізичного розвитку. *Логопед*. 2011. № 1. С. 41–47.

24. Мончак Т.В. Використання системи PECS для формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом: Подільська науково-практична конференція «*Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти*» (21-22 березня 2018 р.). С. 127-130.
25. Мякушко О., Попович Ф. Особливості розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з РАС. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. 116(4), 143-159.
26. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навчально-методичний посібник / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ: ІСП НАПН України, 2016. 148 с.
27. Папуша Д. О. Формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку засобами інтерактивних форм : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр». Херсонський держ. ун-т, Педагогічний ф-т, Кафедра педагогіки дошкільної та початкової освіти. Херсон : ХДУ, 2020. 52 с.
28. Пенькова О. Розвиток мовлення у дітей. *Психолог*. 2005. №42. С.13-19.
29. Пономаренко А. О. Розвиток комунікативних компетентностей у дошкільнят з інтелектуальними порушеннями. *Магістерські студії : альманах*. Херсон : ХДУ, 2021. Вип. 21. С. 272-275
30. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко». за ред. Л.І. Прохоренко. 2018. 236 с.
31. Ранній розвиток дитини: Як розвивається малюк від народження до трьох років: посібник для батьків. Благодійний фонд «Інститут раннього втручання». Під ред. А. Кравцової, А. Кукурузи. Київ, 2015. 80 с.
32. Рибак Ю.В., Муращук 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. Вип. 23(3). С. 241−248.

33. Савицький А.М. Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 179−183.
34. Самсонова Л. С., Дмітрієва М. В., Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В., Давиденко А. Ю., Защипась Ю. П., Казачинер О. С. Методичні рекомендації «використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти. 2022. 15 с.
35. Сєвєрін Н.В. Формування соціальних навичок дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр». Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 100 с.
36. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. Київ : ІСДО, 1995. 204 с.
37. Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців : збірник студентських наукових публікацій / відп. редактор М.К. Шеремет. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Вип. 4. 84 с.
38. Стрюк К. (2004). Ще раз про розвиток мовлення : Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят. Дитячий садок. 2004. №47. С.2-7.
39. Тарасенко Н.В. Соціально-педагогічний підхід до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного закладу. Дитина з особливими потребами. 2016. № 5. С. 12−15.
40. Тараскіна Л.В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 8−11.

41. Усатенко Г. Експериментальне вивчення впливу асистованої комунікації на прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках. *Věda a perspektivy*. 2024. No 4(35). С. 334-346. https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-334-346
42. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. 628 с.
43. Цимбал-Слатвінська С.В, Бабій І.В. Роль альтернативних способів комунікації у формування соціальної взаємодії засобами додаткової та альтернативної комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43. Т. 2. С. 48-50
44. 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
45. Чайка М., Усатенко Г. Використання символьних зображень як засобу альтернативної та додаткової комунікації у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями. *Проблеми політичної психології*, 2022. 12(26), 305-324. https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-114
46. Шеремет М. К., Ряшенцева Д.К. Особливості формування мовлення в ранньому та дошкільному віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21.С. 329-333.
47. Anderson, A. (2002). PECS: A promising communication intervention for young children with autism spectrum disorders. *Behavioral Disorders*, 28(2), 123–139.
48. Battaglia, Dana; McDonald, Mary E. (2015). Effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Maladaptive Behavior in Children with

Autism Spectrum Disorders (ASD): A Review of the Literature. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, p.8-20.

49. Chambers, M. R., & Rehfeldt, R. A. (2003). Assessing the acquisition and generalization of two mand forms with adults with severe developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24(4), 265–280.
50. Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 213–231. https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-213
51. Frost, L., Bondy, A. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Semin Speech Lang*. 19(4). 373-389. DOI: 10.1055/s-2008-1064055
52. Howlin, P. (2006). Augmentative and alternative communication systems for children with autism. InT. Charman & W. Stone (Eds.), Social and communication development in autism spectrum disorders. New York: The Guildford Press. pp. 236–266.
53. Howlin, P., Gordon, R. K., Pasco, G., Wade, A., & Charman, T. (2007). The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial. *Journal of child Psychology and Psychiatry*. Vol. 48 № 5. P. 473–481. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01707.x5
54. Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Russo, L., & Massagli, A. (2012). Social–communicative effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in autism spectrum disorders. *International journal of language & communication disorders.* Vol. 47, № 5. P. 609–617. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00172.x
55. Ricks, D.M. (1979). Making sense of experience to make sensible sounds: experimental investigations of early vocal communication in pre-verbal autistic

and normal children. In Bullowa (ed) Before speech. The beginning of interpersonal communication. Cambridge: Cambridge

56. Rowland, C. (2013). Handbook: Online Communication Matrix Handbook: Online Communication Matrix. Oregon Health & Science University.
57. Sparling, J.W. (1991). Brief report: a prospective case report university press.
58. Watson, L. R., Lord, C. Schaffer, B., & Schopler, E. (1989).Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children. New York: Irvington.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичний інструментарій “Комунікативна матриця (Communication Matrix)”

Етапи заповнення даних.

ЕТАП 1 Заповнення протокольних даних щодо реакцій дитини

Попереднє спілкування з дитиною та батьками дитини з ООП. Заповнення карти «Обстеження. Попередні дані». Заповнення «Матриці обстеження». ТРи три серії (А, В, С). Кожна серія має підпункти. Кожен наступний пункт є складнішим за попередній. Занотувати реакцію дитини до колонки «Результат». Зазначити на кожному пункті наступні параметри:

- Не використовує
- В процесі формування
- Навичку опановано

ЕТАП 2 Заповнення діаграми на основі протокольних даних

Вивчити діаграму та співвіднести її з «Матрицею обстеження». Зліва - сірі колонки позначають рівні спілкування. Сірі колонки внизу – мотиви спілкування. Всі серії прописано в колонках. Зафарбувати колонки відповідними кольорами (правий верхній куток). Звернути увагу! Якщо дитина не використовує певні форми спілкування – залишати їх не зафарбованими.

ЕТАП 3 Аналіз діаграми та подальше планування корекційної діяльності

Інтерпретація результатів проводиться за двома показниками:

- загальні цілі корекційної діяльності (який рівень спілкування переважає у дитини, планування наступних етапів);
- конкретні цілі корекційної діяльності (прагнення до якої комунікативної поведінки розвивати на даному етапі).

При прийнятті рішень та складанні корекційного плану діяльності на основі даного обстеження враховувати рівень розвитку дрібної та загальної моторики, рухові, голосові, сенсорні здібності, які можуть викликати труднощі у процесі

розвитку. Звернути увагу на когнітивні порушення, які можуть вплинути на розуміння деяких видів символів.

Обстеження. Попередні дані

Прізвище, ім’я, по-батькові дитини _____

Дата народження _____

1. Чи є первинним діагнозом дитини аутизм згідно медичного заключення?

- так

- ні

2. Чи є первинним діагнозом дитини комплексні порушення зору та слуху згідно медичного заключення?

- так

- ні

3. Який медичний діагноз встановлено?

_____

4. Вкажіть порушення дитини (за підтвердженими медичними довідками чи підозрами батьків (опікунів) або педагогів)

- Аутизм

- Когнітивні порушення

- Порушення слуху

- Труднощі у навчанні

- Фізичні порушення

- Порушення зору

Порушення мовлення

- Інші порушення (вказати)

5. Вкажіть джерело діагнозу

- Підозрюється членами родини

- Підозрюється медичним працівником

- Підозрюється педагогічним працівником

- Підтверджено медичним заключенням.

Матриця обстеження.

Серія	Твердження	Результат
A	Дитина, здається, ще не має реального контролю над своїм тілом. Єдиний спосіб, за яким я знаю, що вона чогось хоче - метушиться або скиглить, коли незадоволена чи їй некомфортно, і посміхається, шумить або заспокоюється, коли їй радісно та комфортно. Чи описує це твердження дитину?	- так - дитині не під силу цей етап - дитина пройшла даний етап розвитку
A1	**Дискомфорт** Чи можете ви сказати, коли дитина почувається некомфортно? (Наприклад: біль, голод, страх)	- так - ні
A1	**Дискомфорт** Що робить дитина, щоб дорослі зрозуміли, що їй некомфортно? *Рухи тіла:* Змінює положення Напружується Рухає кінцівками Рухає головою *Ранні звуки:* Кричить Плаче *Міміка обличчя:* Нахмурюється	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано
A2	**Комфорт** Чи можна помітити, коли дитині	- так - ні

	комфортно, приємно?	
A2	**Комфорт** Що робить дитина, щоб дорослі бачили, що їй комфортно? *Рухи тіла:* Змінює позу (розслаблення) Рухає кінцівками Рухає головою *Ранні звуки:* Лепече Пищить (кричить) *Міміка обличчя:* Посміхається	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано
A3	**Інтерес до інших людей** Чи можна сказати, що дитина цікавиться іншими людьми?	- так - ні
A3	**Інтерес до інших людей** Що робить дитина, щоб дорослі бачили, що її зацікавленість іншими людьми? *Рухи тіла:* Змінює позу (напруження, розслаблення) Рухає кінцівками *Ранні звуки:* Лепече Пищить Метушиться *Міміка обличчя:* Посміхається	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано
B	Дитина контролює власну поведінку, але не використовує її, щоб намагатися спілкуватися. Вона не повідомляє, чого вона хоче, але	- так - дитині не під силу цей етап - дитина пройшла

	це легко це зрозуміти. Дитина знає, чого хоче, і своєю поведінкою показує це. Чи описує це твердження дитину?	даний етап розвитку
B1	**Протест** Чи можна сказати, що дитина не хоче чогось конкретного? (наприклад, їжі чи гратися певною іграшкою)	- так - ні
B1	**Протест** Що робить дитина, щоб дорослі бачили, що їй щось не подобається? *Рухи тіла:* Хитає головою («ні») Рухає кінцівками (відштовхує, відкидає) Відсторонюється від людини чи предмета Ранні звуки: Скиглить Метушиться Кричить Міміка обличчя: Хмуриться Кривиться	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано
B2	**Продовження дії** Чи можна сказати, що дитина хоче продовжити дію, якою ви щойно припинили займатися?	- так - ні
B2	**Продовження дії** Що робить дитина, щоб дорослі бачили бажання продовжити дію? Рухи тіла:	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування

	Рухає головою вперед Хитає головою Рухає руками, кистями рук Рухає ногами (удари) Ранні звуки: Пищить Метушиться Кричить Міміка обличчя: Посміхається Візуалізація: Дивиться на дорослого	- Навичку опановано
ВЗ	**Бажання отримати ще** Чи можна сказати, що дитина отримати більше чогось конкретного? (наприклад, їжі чи іграшки)	- так - ні
ВЗ	**Бажання отримати ще** Що робить дитина, щоб дорослі бачили бажання отримати більше? Рухи тіла: Наближається до бажаного предмета Рухає головою вперед Рухає руками, кистями рук Рухає ногами Бере бажаний предмет Ранні звуки: Пищить Метушиться Міміка обличчя: Посміхається Візуалізація:	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Дивиться на дорослого	
B4	**Привернення уваги** Чи можна сказати, що дитина свідомо намагається привернути увагу дорослого?	- так - ні
B4	**Привернення уваги** Що робить дитина, щоб привернути увагу дорослого? Рухи тіла: Наближається до дорослого Рухає головою Рухає руками Рухає ногами Ранні звуки: Пищить Метушиться Міміка обличчя: Посміхається Візуалізація: Дивиться на дорослого	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано
C	**Дитина чітко намагається повідомити про свої потреби за допомогою жестів, звуків або мовлення.** Чи використовує деякі з наведених нижче видів поведінки для спілкування? 1. Такі жести, як вказівка, похитування головою, смикання за руку або погляд туди-сюди; 2. Такі звуки, як вереск, щоб показати, що дитина чогось хоче, або метушня,	- так - дитині не під силу цей етап - дитина пройшла даний етап розвитку

	коли вона чогось не хоче; 3. Мовлення або символічні форми спілкування, такі як усне мовлення, письмові слова, шрифт Брайля, графічні символи, тривимірні символи або мова жестів	
C1	**Відмова або відкидання чогось.** Дитина навмисно показує, що вона не хоче певної речі чи певної діяльності?	- так - ні
C1	**Відмова або відкидання чогось.** Що робить дитина, щоб відмовитися або відкинути щось? Рухи тіла: Повертається-відвертається Рухає головою (киває, похитує «ні») Рухає руками Рухає ногами (тупотить) Ранні звуки: Кричить Скиглить Міміка обличчя: Нахмурюється Скривлюється (обурення) Прості жести: Відштовхує предмет/людину Традиційні жести та вокалізація: Віддає непотрібний предмет Хитання головою «ні» Вокалізує «у-у» (в значенні «ні») Конкретні символи:	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Відхиляє фотографію чи малюнок небажаного елемента Відхиляє символ об'єкта, що представляє небажаний елемент Абстрактні символи: Мовлення («ні») Ручний знак («ні», «стоп») Написане слово («ні») Шрифт Брайля («ні») Абстрактний символ («ні», «стоп») Мовлення: Поєднує два символи (наприклад, слово «ні» та похитування; слово «ні» та жест)	
C2	**Запит на продовження.** Чи демонструє дитина бажання продовжити гру або цікаву для неї діяльність?	- так - ні
C2	**Запит на продовження** Що робить дитина, щоб продемонструвати бажання продовжити діяльність? Рухи тіла: Рухає всім тілом Рукає руками (задіяно кисті рук) Рухає ногами (удари) Ранні звуки: Сміється Пищить Міміка обличчя: Посміхається Прості жести: Бере за руку	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Торкається до людини Тягнеться Візуалізація: Втримує зоровий контакт Традиційні жести та вокалізація: Кличе дорослого Піднімає руки вгору або тягне до дорослого Киває головою Конкретні символи: Обирає малюнок бажаної дії Позначає символ бажаної дії Показує пантоміму бажаної дії Абстрактні символи: Мовлення («ще») Ручний знак («ще») Написане слово («ще») Шрифт Брайля («ще») Абстрактний символ («ще») Мовлення: Поєднує два символи (наприклад, слово «ще» або «давай» та рухи руками)	
C3	**Запит на нову дію.** Чи демонструє дитина бажання, щоб ви виконали нову дію?	- так - ні
C3	**Запит на нову дію** Що робить дитина, щоб продемонструвати бажання спонукати вас до нових дій? Рухи тіла: Рухає тілом (підстрибує) Рухає кистями рук Рухає ногами (сування)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Міміка обличчя: Посміхається Прості жести: Бере за руку Візуалізація: Втримує зоровий контакт Традиційні жести та вокалізація: Кличе дорослого Піднімає руки вгору або тягне до дорослого Імітує звук бажаної дії (наприклад, мелодію) Конкретні символи: Обирає малюнок бажаної дії Позначає символ бажаної дії Показує пантоміму бажаної дії Абстрактні символи: Мовлення («іди», «дай») Ручний знак (наприклад, «їсти») Написане слово («дай») Шрифт Брайля («гратися») Абстрактний символ («гра») Мовлення: Поєднує два слова (наприклад, слово «хочу гратися»)	
C4	**Запит на збільшення** Чи демонструє дитина бажання отримати більше (наприклад, їжі чи іграшок)?	- так - ні
C4	**Запит на збільшення** Що робить дитина, щоб продемонструвати бажання отримати більше?	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі

	Рухи тіла: Рухає тілом (випади до предмета) Повертає голову до предмета Рухає руками Рухає ногами (совання) Ранні звуки: Метушиться Видає писк Міміка обличчя: Посміхається Прості жести: Спрямовує руку дорослого до предмета Торкається предмета Тягнеться до предмета Візуалізація: Дивиться на бажаний предмет Традиційні жести та вокалізація: Дивиться туди-сюди між дорослим та бажаним предметом Вказує на бажаний предмет Конкретні символи: Позначає малюнок бажаного предмета Вказує на символ бажаного предмета Показує пантоміму бажаного предмета Імітує звук бажаного предмета Абстрактні символи: Мовлення («м'яч», «дай») Ручний знак (наприклад, «лялька») Написане слово («дай») Шрифт Брайля («дай») Абстрактний символ («дай»)	формування - Навичку опановано

	Мовлення: Поєднує два або більше слова (наприклад, «ще соку», «хочу бульбашки»)	
C5	**Вибір** Чи може дитина зробити свідомий вибір між двома предметами?	- так - ні
C5	**Вибір** Як дитина робить вибір? Рухи тіла: Рухає тілом (випади до предмета) Повертає голову до предмета Прості жести: Спрямовує руку дорослого до предмета Торкається предмета Тягнеться до предмета Візуалізація: Дивиться на бажаний предмет Традиційні жести та вокалізація: Дивиться туди-сюди між дорослим та бажаним предметом Вказує на бажаний предмет Конкретні символи: Позначає малюнок бажаного предмета Вказує на символ бажаного предмета Показує пантоміму бажаного предмета Імітує звук бажаного предмета Абстрактні символи: Мовлення («це» та назва предмета)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Ручний знак (назва предмета) Написане слово (назва предмета) Шрифт Брайля (назва предмета) Абстрактний символ (назва предмета) Мовлення: Поєднує два або більше слова (наприклад, «хочу потяг»)	
С6	**Запит на новий предмет** Чи може дитина показати, що хоче отримати новий предмет, який знаходиться в полі її зору? (Дорослий не пропонує цей предмет)	- так - ні
С6	**Запит на новий предмет** Як дитина показує, що хоче новий предмет? Рухи тіла: Рухає тілом (випади до предмета) Повертає голову до предмета Прості жести: Спрямовує руку дорослого до предмета Торкається предмета Тягнеться до предмета Візуалізація Дивиться на бажаний предмет Традиційні жести та вокалізація: Дивиться туди-сюди між дорослим та бажаним предметом Вказує на бажаний предмет Конкретні символи: Позначає малюнок бажаного предмета Вказує на символ бажаного предмета	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Показує пантоміму бажаного предмета Імітує звук бажаного предмета Абстрактні символи: Мовлення (назва предмета) Ручний знак (назва предмета) Написане слово (назва предмета) Шрифт Брайля (назва предмета) Абстрактний символ (назва предмета) Мовлення: Поєднує два або більше слова (наприклад, «хочу машинку»)	
C7	**Запит на відсутній предмет** Чи може дитина показати, що хоче отримати новий предмет, якого немає в полі її зору? (Предмет, наприклад, в іншій кімнаті)	- так - ні
C7	**Запит на відсутній предмет** Як дитина показує, що хоче отримати відсутній предмет? Конкретні символи: Позначає малюнок бажаного предмета Вказує на символ бажаного предмета Показує пантоміму бажаного предмета Імітує звук бажаного предмета Абстрактні символи: Мовлення (назва предмета) Ручний знак (назва предмета) Написане слово (назва предмета) Шрифт Брайля (назва предмета) Абстрактний символ (назва предмета)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «хочу сік»)	
C8	**Запит на увагу** Чи намагається дитина привернути увагу дорослого?	- так - ні
C8	**Запит на увагу** Як дитина намагається привернути увагу дорослого? Ранні звуки Пищання Гуління Міміка обличчя Посміхається Рухи тіла: Рухає руками Торкається Візуалізація Дивиться на дорослого Традиційні жести та вокалізація: Кличе дорослого Вказує на дорослого Конкретні символи: Позначає малюнок «подивись на мене» Вказує на символ «подивись на мене» Абстрактні символи: Мовлення (окремі слова «мама» «подивись») Ручний знак («дивись») Написане слово («дивись») Шрифт Брайля («дивитися») Абстрактний символ («погляд»)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «мама, дивись»)	
C9	**Демонстрація прихильності** Чи може дитина продемонструвати прихильність?	- так - ні
C9	**Демонстрація прихильності** Як дитина демонструє прихильність до дорослого? Ранні звуки: Пищання Гуління Міміка обличчя: Посміхається Рухи тіла: Рухає руками Торкається Візуалізація: Дивиться на дорослого Традиційні жести та вокалізація: Обіймає Цілує Гладить Конкретні символи: Позначає малюнок «любов» Абстрактні символи: Мовлення («люблю») Ручний знак («обійми») Написане слово («любов») Шрифт Брайля («любов») Абстрактний символ («обійми»)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «мама, я тебе люблю»)	
C10	**Вітання** Чи може дитина привітатися або попрощатися?	- так - ні
C10	**Вітання** Як дитина вітається, коли хтось приходить та попрощається, коли хтось іде? Традиційні жести та вокалізація: Махає «привіт» Махає «бувай» Конкретні символи: Позначає малюнок «привіт», «бувай» Абстрактні символи: Мовлення («привіт», «бувай») Ручний знак («привіт», «бувай») Написане слово («привіт», «бувай») Шрифт Брайля («привіт», «бувай») Абстрактний символ («привіт», «бувай») Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «мама, доброго ранку»)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано
C11	**Пропозиція (прагнення ділитися)** Чи пропонує дитина якусь річ, не очікуючи нічого натомість?	- так - ні
C11	**Пропозиція (прагнення ділитися)** Як дитина ділиться чимось з дорослим?	Зазначити на кожному пункті наступні параметри:

	Традиційні жести та вокалізація: Дає або показує щось Специфічні вокалізації з запитальним звуком, ніби "хочеш цього?" Конкретні символи: Вказує на фотографію або малюнок, які представляють таке поняття, як «ваш», «твій» Вказує на об'єкт, що представляє таке поняття, як «ваш», «твій» Абстрактні символи: Мовлення («тобі», «бери») Ручний знак («тобі», «бери») Написане слово («тобі», «бери») Шрифт Брайля («тобі», «бери») Абстрактний символ («тобі», «бери») Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «це тобі, бери»)	- Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано
C12	**Привернення уваги** Чи може дитина привертати увагу дорослого до того, що її цікавить?	- так - ні
C12	**Привернення уваги** Як дитина привертає увагу дорослого до чогось? Традиційні жести та вокалізація: Вказує на предмет Дивиться на предмет та дорослого по черзі Конкретні символи:	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Вказує на фотографію або малюнок, які представляють таке поняття, як «поглянь на це» Вказує на об'єкт, що представляє таке поняття, як «поглянь на це» Абстрактні символи: Мовлення («дивись», «там») Ручний знак («дивись», «там») Написане слово («дивись», «там») Шрифт Брайля («дивись», «там») Абстрактний символ («дивись», «там») Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «подивись туди»)	
C13	**Ввічливі слова** Чи використовує дитина ввічливі форми соціальної взаємодії?	- так - ні
C13	**Ввічливі слова** Які ввічливі соціальні форми використовує дитина? Традиційні жести та вокалізація: Вказує на щось, ніби запитуючи «чи можу я отримати?» Специфічна вокалізація (питальний звук для «чи можна?») Конкретні символи: Вказує на фотографію або малюнок, які представляють таке поняття, як	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	«дякую», «будь ласка» та ін. Вказує на об'єкт, що представляє таке поняття, як «дякую», «будь ласка» та ін. Абстрактні символи: Мовлення («будь ласка») Ручний знак («дякую») Написане слово («вибач») Шрифт Брайля («дякую») Абстрактний символ («будь ласка») Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «Мама, можна?»)	
C14	**Відповіді «так» і «ні»** Чи може дитина свідомо відповідати на питання «так», «ні», «не знаю»?	- так - ні
C14	**Відповіді «так» і «ні»** Як дитина відповідає на запитання «так», «ні»? Традиційні жести та вокалізація: Киває головою «Так» Хитає головою «Ні» Знизує плечима «Не знаю» Специфічна вокалізація, що вказує на так, ні «мг», «у-у-у» Конкретні символи: Вказує на фотографію або малюнок, які представляють таке поняття, як «так». «ні» Абстрактні символи: Мовлення («так», «ні»)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	Ручний знак («так», «ні») Написане слово («так», «ні») Шрифт Брайля («так», «ні») Абстрактний символ («так», «ні») Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «я не знаю»)	
C15	**Формулювання питання** Чи може дитина свідомо ставити питання (не обов'язково використовуючи слова)?	- так - ні
C15	**Формулювання питання** Як дитина задає питання? Традиційні жести та вокалізація: Піднімає руки Знизує плечима Специфічні вокалізації Дивиться на предмет і дорослого Конкретні символи: Позначає фотографію або малюнок, що представляє запитання («хто?», «що?», «де?», «коли?», «чому?») Вказує на об'єкт, що представляє питання ("хто?", "що?", "де?", "коли?", "чому?") Абстрактні символи: Мовлення («хто?», «що?», «де?», «коли?», «чому?») Ручний знак («хто?», «що?», «де?», «коли?», «чому?») Написане слово («хто?», «що?»,	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	«де?», «коли?», «чому?») Шрифт Брайля («хто?», «що?», «де?», «коли?», «чому?») Абстрактний символ («хто?», «що?», «де?», «коли?», «чому?») Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «хто це?», «де ти?»)	
C16	**Називання предметів, імен** Чи називає дитина предмети або людей або маркує їх у відповідь на запитання «Хто це? Що це?»?	- так - ні
C16	**Називання предметів, імен** Як дитина називає предмети та людей? Конкретні символи: Позначає фотографію або малюнок предмета/людини/місця/діяльності Вказує на символ об'єкта, що представляє об'єкт/особу/місце/діяльність Демонструє пантоміму Імітує звук предмета Абстрактні символи: Мовлення (назва предмета) Ручний знак (назва предмета) Написане слово (назва предмета) Шрифт Брайля (назва предмета) Абстрактний символ (назва предмета) Мовлення: Поєднує два або більше слова чи	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано

	символа (наприклад, «це мама»)	
C17	**Коментування ознак та відчуттів** Чи називає дитина спонтанно (без запиту) ознаки речей у формі коментарів? (наприклад, «це гаряче»)	- так - ні
C17	**Коментування ознак та відчуттів** Як дитина висловлює коментар? Конкретні символи: Позначає фотографію або малюнок предмета/людини/місця/діяльності Вказує на символ об’єкта, що представляє об’єкт/особу/місце/діяльність Демонструє пантоміму Абстрактні символи: Мовлення (наприклад, «холодно») Ручний знак (ознака, відчуття) Написане слово (ознака, відчуття) Шрифт Брайля (ознака, відчуття) Абстрактний символ (ознака, відчуття) Мовлення: Поєднує два або більше слова чи символа (наприклад, «ти добра»)	Зазначити на кожному пункті наступні параметри: - Не використовує - В процесі формування - Навичку опановано