

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему:

**ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ
АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Студентки 2 курсу,
групи ЛОГм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.01.01
Логопедія
Бурдейної Людмили Сергіївни

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

Науковий керівник: В. А. Литвиненко
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допуск до захисту
Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.....	9
1.1 Особливості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.....	9
1.2 Особливості номінативного словника як складову мовленнєвої компетентності у дітей з аутизмом.	15
1.3 Використання засобів альтернативної комунікації у роботі з дітьми з аутизмом.....	19
Висновки до першого розділу.....	23
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.....	25
2.1 Методичні основи дослідження стану сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.	25
2.2. Аналіз стану сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.	29
Висновки до другого розділу.....	33
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	34
3.1 Обґрунтування змісту та структури програми формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації.	34
3.2 Аналіз ефективності програми формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації.	42
Висновки до третього розділу.....	50
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56
ДОДАТКИ.....	61

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АК - альтернативна комунікація

АДК - альтернативна та додаткова комунікація

ООП - особливі освітні потреби

PECS - Picture Exchange Communication System

РАС - розлади аутистичного спектра

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні дослідження в галузі спеціальної освіти та логопедії вказують на важливість формування номінативного словника у дітей з аутизмом, адже мовлення є основним способом комунікації та соціальної взаємодії. У дітей старшого дошкільного віку з аутизмом нерідко спостерігаються мовленнєві порушення і, відповідно, труднощі комунікації, що ускладнює їхнє інтегрування в освітнє середовище, соціум та подальше навчання. Одним із ефективних шляхів подолання цих труднощів є використання засобів альтернативної комунікації, таких як піктограми, комунікативні картки, електронні пристрої, жести. Альтернативна комунікація дозволяє забезпечити дітям з аутизмом можливість висловлювати свої думки, бажання та емоції, навіть якщо їхні вербальні можливості обмежені.

Однак специфіка розвитку номінативного словника в межах альтернативної комунікації залишається недостатньо вивченою. Проблема формування номінативного словника, як зазначають у своїх дослідженнях Н. Базима, Куценко І. М., О. Ткач, є особливо актуальною для старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей період діти активно готуються до навчання в школі. Засвоєння базових номінативних понять є важливим етапом у розвитку мислення, когнітивних здібностей та комунікативних навичок. Водночас діти з аутизмом потребують спеціально організованого підходу, який враховує їхні індивідуальні особливості та труднощі.

Таким чином, дослідження формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації є суттєво актуальним. Воно спрямоване на розробку і впровадження ефективної методики, яка сприятиме покращенню мовленнєвого розвитку, інтеграції цих дітей у суспільство.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати, розробити та емпірично перевірити ефективність методики формування номінативного

словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації.

Відповідно до мети визначено перелік таких завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом;
2. Визначити рівень сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом;
3. Розробити та апробувати методику формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації.

Об'єкт дослідження: номінативний словник дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Предмет дослідження: методика формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації.

Теоретико-методологічні засади дослідження: Дослідження мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектра ґрунтується на сучасних психолого-педагогічних та методичних підходах до розвитку комунікативних навичок. Теоретичними підставами роботи є праці Т. Скрипник, В. Вітюк, Л. Тарасюк, Т. Куценко, Н. Базими та інших, у яких аналізується специфіка мовленнєвого розвитку дітей з РАС, формування номінативного словника та лексико-семантичних навичок. Формування мовленнєвих навичок у дітей з аутизмом розглядається як ключовий чинник соціальної адаптації та успішності навчання. Підкреслюється, що розвиток розуміння мовлення, здатності до ідентифікації та диференціації предметів, а також засвоєння нових лексичних одиниць сприяє становленню когнітивних процесів, необхідних для навчання й комунікації. Методологічним підґрунтям є концепції альтернативної та додаткової комунікації, які забезпечують

можливості для розвитку мовлення дітей із РАС. Використання візуальних засобів АДК дає змогу враховувати індивідуальні особливості сприймання, підвищувати доступність мовленнєвого матеріалу та створювати умови для успішного засвоєння лексики. Особлива увага приділяється формуванню номінативного словника як важливому компоненту мовленнєвого розвитку. Номінативний словник забезпечує здатність дитини до вербальної ідентифікації об'єктів, що є основою розвитку пізнавальних процесів. Формування словникового запасу здійснюється через методики диференціації предметів, тематичні лексичні блоки та поступове ускладнення завдань.

Методи дослідження: теоретичні методи – аналіз, узагальнення та систематизація психолого-педагогічних і нейропсихолінгвістичних джерел з проблематики розвитку мовлення та формування номінативного словника у дітей з аутизмом, а також використання засобів альтернативної та додаткової комунікації; емпіричні методи - визначення рівня сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом (картка обстеження номінативного словника); методи обробки результатів дослідження – кількісний та якісний аналіз, інтерпретація результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження: експериментальною базою дослідження виступала Благодійна організація Благодійного фонду “Центр супроводу батьків з дітьми з особливими потребами”. У закладі здійснюється корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають особливі освітні потреби та особливості психічного розвитку. Особлива увага приділяється організації програм підтримки та розвитку для дітей з розладами аутистичного спектра.

Елементи наукової новизни: у дослідженні наукова новизна полягає у розробленні та апробації програми, спрямованої на формування номінативного словника у дитини старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації. Запровадження систематичної візуальної підтримки дало змогу уточнити психолого-педагогічні умови, що

забезпечують результативність опанування лексичного матеріалу дітьми з РАС, та визначити їх вплив на динаміку розвитку розуміння мовлення. Поєднання елементів альтернативної комунікації з вправами на диференціацію й ідентифікацію предметів шкільного приладдя забезпечило підвищення ефективності засвоєння номінативної лексики, сприяло покращенню здатності дитини розпізнавати об'єкти за смисловими ознаками. Важливою складовою новизни є розроблення схеми оцінювання рівня сформованості номінативного словника, що надала можливість визначити первинний стан та простежити позитивну динаміку у процесі формування словника. Експериментальна робота підтвердила ефективність запропонованої програми: було зафіксовано зростання обсягу пасивного словника, покращення навичок використання візуальних підказок. Це свідчить про результативність впроваджених методичних підходів і їхній потенціал для подальшого застосування у практиці інклюзивної освіти.

Практичне значення дослідження: практичні результати дослідження полягають у створенні та апробації програми формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації. Адаптовані й розроблені діагностичні матеріали й картка оцінювання можуть використовуватися фахівцями для визначення рівня номінативного словника та планування індивідуальних корекційних занять. Запропонована програма роботи з використанням карток PECS, вправ на диференціацію та впізнавання предметів продемонструвала свою ефективність як засіб розширення пасивного словника. Отримані матеріали можуть бути застосовані у корекційно-розвивальній та інклюзивній практиці для стимуляції мовленнєвих і комунікативних навичок дітей з аутизмом.

Апробація результатів дослідження. Апробація результатів дослідження здійснювалась у 2025 році у ході емпіричного констатувального та формувального дослідження на базі Благодійної організації Благодійного

фонду «Центр супроводу батьків з дітьми з особливими потребами» (Довідка про впровадження).

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (40 найменування, з них 2 – іншомовних), додатків. Повний обсяг роботи становить 59 сторінок, основного тексту – 62 сторінок. Робота містить 4 таблиці та 4 рисунка.

РОЗДІЛ 1.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

1.1. Особливості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з аутизмом

Як свідчить І. А. Марценковський, встановлення діагнозу “аутизм” не є таким рідкісним випадком, яким міг бути багато років тому, навпаки, відсоток таких дітей зростає з кожним роком. Відповідно до цього, поширюються й стають дедалі більше актуальними дослідження, які розповідають про новітні методи діагностики та способи корекційного втручання [16].

Аутизм або розлад аутистичного спектра на сьогодні розглядаються як різноманітна група порушень нейророзвитку, що проявляються труднощами у соціальній взаємодії та комунікації, а також наявністю стереотипних інтересів і повторюваної поведінки. Симптоматика РАС охоплює широкий спектр, а рівень когнітивного розвитку у таких осіб може варіюватися від значної інтелектуальної недостатності до нормальних або навіть високих показників інтелекту. Сучасне уявлення про РАС описує його як складне поєднання різноманітних порушень, серед яких труднощі у соціальній взаємодії, мовленнєві розлади, фіксації, підвищена тривожність, агресивні прояви, депресивні стани, гіперактивність і стереотипні дії. Вираженість цих симптомів у кожної людини є індивідуальною, що формує унікальну картину розладу для кожної дитини. Вважається, що розвиток РАС зумовлений взаємодією генетичних чинників із впливом навколишнього середовища, що може спричиняти серйозні зміни в розвитку головного мозку, зокрема впливати на процес диференціації нейронів [19].

Т. В. Скрипник у своїй монографії пояснює, що аутизм – це складний розлад розвитку, що характеризується різноманітними проявами, які з’являються в ранньому дитинстві та зберігаються протягом усього життя. Для

діагностики аутизму необхідна присутність характерної тріади ознак: труднощі у соціальній взаємодії, порушення комунікативних навичок та обмежені інтереси, що супроводжуються стереотипною поведінкою [24].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять мовленнєві аспекти розвитку дітей старшого дошкільного віку, адже окрім характерних особливостей фізіологічного та психологічного розвитку, спостерігаються значні труднощі у мовленнєвій діяльності. Вони відчують складнощі у встановленні соціальних контактів, що супроводжується емоційним дискомфортом, а також мають труднощі зі сприйняттям інформації та розумінням комунікативних ситуацій. Причиною цього може бути як відсутність природної потреби у спілкуванні, так і свідоме уникнення соціальної взаємодії. Водночас, несформованість комунікативних навичок часто зумовлена негативним емоційним досвідом, недостатньою взаємодією з оточенням у ранньому віці та браком комфортних умов для розвитку мовлення [7].

Як описують Т. В. Хомик, Г. В. Супрун та Г. Сабат, для дошкільників з аутизмом притаманні обмеження як у сфері активного, так і пасивного словникового запасу. Зокрема, у них спостерігається значне відставання від вікових норм у кількісному та якісному наповненні словника порівняно з дітьми з типовим розвитком; активний словник є недостатньо сформованим і обмежується кількома тематичними групами; простежується схильність до надмірного зосередження на окремих лексичних одиницях; уповільнюється збагачення пасивного словника; виникають труднощі у переході слів із пасивного в активний запас. Усі ці чинники перешкоджають природному становленню лексичної складової мовлення, що, у свою чергу, негативно впливає на розвиток граматичної структури, фонетико-фонематичних навичок, формування зв'язного мовлення та комунікативної компетентності загалом [30].

К. Лебединська та О. Нікольська виділяють чотири типи мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом:

- Перший тип – діти з найбільш вираженими порушеннями розвитку. Вони мають неконтрольовану поведінку, не володіють мовленням або вимовляють окремі слова, які не несуть комунікативної функції.

- Другий тип – характеризується значною затримкою когнітивного та мовленнєвого розвитку. Такі діти спілкуються за допомогою коротких, стереотипних фраз і мають численні моторні та мовленнєві стереотипії, які не зустрічаються у нейротипових дітей.

- Третій тип – діти з високим рівнем мовленнєвого та інтелектуального розвитку, але з труднощами у комунікації. Вони не орієнтуються на реакцію співрозмовника, не здатні до конструктивного діалогу, часто мають нав'язливі інтереси і можуть мати проблеми з навчанням через труднощі у саморегуляції.

- Четвертий тип – діти з бідним, монотонним мовленням, яке позбавлене інтонаційної виразності, а також труднощами у розумінні зверненого мовлення.

Також не можна не вказати, що затримка мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом може проявлятися по-різному. В одних випадках вона є вираженою та стійкою, в інших – радше схожа на свідому відмову від використання мовлення. У деяких дітей мовленнєві труднощі мають тимчасовий характер і швидко долаються, тоді як у інших, навпаки, спостерігається ранній розвиток мовлення [7].

За своїми дослідженнями науковиця Т. В. Скрипник описує комунікативні та мовленнєві проблеми, пояснюючи, що дитина з аутизмом може не використовувати мовлення для комунікації – або взагалі не говорити, або вимовляти слова лише для себе. Вона не застосовує ні звуків, ні жестів для взаємодії, а її мовлення часто є стереотипним, проявляючись у вигляді безпосередньої або відтермінованої ехолалії, повторюваних вокалізацій,

протяжної інтонації, скандованої вимови чи характерного лепету. Нерідко такі діти не реагують на звернене мовлення та не відгукуються на власне ім'я. Надалі, залежно від рівня інтелектуального розвитку, їхнє розуміння мовлення може бути цілком задовільним, проте головною проблемою залишається недостатній розвиток комунікативної функції мовлення. Гуління та лепет можуть з'являтися із запізненням або бути відсутніми взагалі; дитина не повторює почуті звуки чи слова, а її мовлення може бути зрозумілим лише їй самій. У частини дітей мовлення не розвивається зовсім, тоді як у інших воно може з'явитися раніше чи пізніше за типовий вік. При цьому дитина іноді вимовляє складні, рідковживані слова з надзвичайною чіткістю, але вони можуть тимчасово зникати з її активного словника. Мовлення часто буває монотонним, позбавленим мелодійності, може бути надто швидким або, навпаки, уповільненим, неритмічним, супроводжуватися проспівуванням або вимовою по складах із напруженим артикуляційним зусиллям. Жестикуляція зазвичай відсутня, а попри великий словниковий запас, слова часто не формують зв'язного висловлювання [24].

Т. О. Куценко пояснює, що діти з аутизмом відчують значні труднощі у розумінні мовлення, особливо коли йдеться про складні запитання. Ті, хто не використовує мовлення, зазвичай не намагаються компенсувати цей недолік за допомогою жестів чи міміки. Незалежно від рівня мовленнєвого розвитку, для них характерна неспроможність ініціювати або підтримувати діалог, утримувати тему розмови, що цікава обом співрозмовникам, а також враховувати реакцію іншої людини. Однією з особливостей мовлення при аутизмі є ехोलалія, що означає мимовільне повторення почутих раніше слів чи фраз. Крім того, більшості дітей з аутизмом складно правильно вживати займенники та розуміти мовні конструкції, що містять непрямий зміст [15].

Н. В. Базима у своїй дисертації визначає багаточисельність і варіативність особливостей мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом, куди науковиця відносить:

- відсутність звукової імітації;
- надмірна чутливість до фонетичних особливостей мовлення;
- мовчазність (мутизм);
- схильність до ехолалій;
- вживання стандартних слів і фраз-кліше;
- створення власних неологізмів;
- обмежене використання займенників у мовленні;
- відсутність звертань до співрозмовника;
- автономний характер мовлення;
- порушення вимови звуків;
- складнощі зі словотвором;
- порушення у формуванні семантичної, синтаксичної та граматичної структури мовлення;
- відмінність просодики та мелодики мовлення;
- нездатність підтримувати діалог;
- своєрідність розвитку монологічного мовлення [3].

Дослідження мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом потребує не лише аналізу її структурних та функціональних особливостей, а й урахування психологічних аспектів комунікації. Важливо звернути увагу на мотиваційні чинники, що впливають на ініціювання та підтримання діалогу, рівень зацікавленості дитини у взаємодії зі співрозмовником, а також її здатність до сприйняття та розуміння зверненого мовлення. Оскільки у дітей із розладом аутистичного спектра нерідко спостерігається дефіцит комунікативної ініціативи, їхнє мовлення слід розглядати не лише як механізм передачі інформації, а й як складний психолінгвістичний процес, що формується під впливом когнітивних та емоційно-соціальних факторів. Досить часто у дітей з аутизмом відзначають зменшення комунікативної активності, недостатню вираженість індивідуальності та прагнення до самопрезентації; низький рівень ініціативності під час взаємодії; порушення загальної контактності, що

проявляється у вибірковості соціальних зв'язків; знижена самостійність та ініціативність у мовленнєвих висловлюваннях; труднощі у підтриманні тематичної розмови та формулюванні висловлювань відповідно до комунікативної ситуації, нестабільний інтерес до соціальної взаємодії [3].

Науковиці М. К. Шеремет та Н. В. Базима у своїй праці стверджують, що для дітей старшого дошкільного віку з аутизмом характерне зниження мовленнєвої активності порівняно з однолітками: ускладнене ініціювання й підтримка діалогу, нестійкий інтерес до взаємодії, вибіркова контактність, труднощі утримання теми та добору мовних засобів відповідно до ситуації. Типово спостерігаються обмеження у розумінні та вживанні назв предметів, дій, якостей і просторово-часових відношень; наявність ехолалій, фраз-штампів і «автономного» мовлення; нерівномірність у засвоєнні лексико-граматичних засобів, що позначається на зв'язності висловлювань і просодиці. У старшому дошкільному віці ці особливості чітко виявляються, однак за умов структурованого мовленнєвого середовища та системної цілеспрямованої корекційної роботи можливі позитивні зрушення в комунікативно-мовленнєвому розвитку [35].

1.2. Особливості номінативного словника як складову мовленнєвої компетентності у дітей з аутизмом.

Для розуміння мовленнєвої компетентності важливо звернути увагу на ключовий елемент, який визначає здатність людини до адекватного позначення об'єктів та явищ навколишнього світу. Одним із таких елементів є номінативний словник, який є основою для формування зв'язного та осмисленого мовлення [18].

Номінативний словник – це сукупність слів, що використовуються для позначення предметів, явищ, процесів та їхніх характеристик у мовленні. Він охоплює іменники, дієслова, прикметники та інші частини мови, які забезпечують здатність до правильного називання об'єктів навколишнього світу. Рівень розвитку номінативного словника є важливим показником мовленнєвої компетентності та когнітивного розвитку, особливо в дитячому віці, адже така здатність, як описують К. О. Тичина та Т. В. Хомик, починає формуватися у молодшому дошкільному віці. Важливість акценту на розвитку номінативного словника є особливою для дітей з мовленнєвими порушеннями, оскільки своєчасне розширення лексичного запасу допомагає не тільки спростити освоєння мовних конструкцій, а й сприяє удосконаленню загальної комунікативної компетентності [30].

Процес формування словникового запасу у дітей є складним і тривалим, адже він включає не лише накопичення нових слів, але й засвоєння їх значень, що мають соціальну важливість, а також розвиток навичок використання цих слів у відповідних мовленнєвих ситуаціях. Як показують дослідження, на четвертому році життя діти особливо сприйнятливі до різних аспектів мовлення, таких як звукові, смислові та граматичні характеристики слів. Це є важливим етапом метамовного розвитку, коли формуються основи для усвідомленого використання мови. Формування номінативного словника у дітей є поетапним і поступовим процесом. Спочатку нові слова потрапляють до імпресивного словника, де вони лише сприймаються й розпізнаються

дитиною у мовленні дорослих. З часом ці слова переходять до експресивного словника, коли дитина починає активно використовувати їх у своєму мовленні, таким чином збагачуючи свій лексичний запас і розвиваючи здатність до адекватного комунікативного спілкування [29].

Дошкільний вік, зокрема 5–6 років, є критичним періодом для розвитку номінативного словника. У цей час відбувається активне збагачення лексики, що охоплює різні тематичні групи – предмети побуту, явища природи, соціальні ролі, дії, ознаки. Діти починають активно користуватися прикметниками та дієсловами, формуючи більш точні уявлення про властивості й дії об'єктів, а також засвоюють узагальнювальні слова. Важливим стає розвиток умінь категоризації, що дозволяє дитині не лише називати окремі предмети, а й відносити їх до певних груп (наприклад, «меблі», «одяг», «іграшки»). Саме у старшому дошкільному віці формується здатність свідомо добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, що є передумовою подальшого шкільного навчання та розвитку зв'язного мовлення [4].

Згідно з вищесказаним, можна визначити, що несформованість або ж недостатня сформованість номінативного словника свідчить про неможливість виконання однієї з функцій мови, що називається номінативною [18].

Д. І. Шульженко та Ю. В. Товкес описують, що у дітей з розладами аутистичного спектра простежується специфіка формування номінативного словника: він є кількісно обмеженим і тематично звуженим, що ускладнює називання предметів та явищ навколишнього світу. Лексичний запас характеризується фіксацією на окремих словах і темах, тоді як інші категорії залишаються недостатньо засвоєними. Таке нерівномірне накопичення слів призводить до труднощів у їх семантичному узагальненні та переході з пасивного в активний словник, що безпосередньо впливає на можливість

побудови цілісних висловлювань і розвиток комунікативної функції мовлення [37].

Як наслідок, якщо у дитини не засвоєна номінативна функція мовлення, це може призвести до негативних наслідків, які впливають як на мовленнєвий розвиток, так і на загальний розвиток дитини, як яскравий приклад, без здатності правильно позначати предмети, явища та поняття за допомогою слів, дитина може мати серйозні труднощі в спілкуванні, вона не матиме змоги виразити свої потреби та думки, що значно ускладнює взаємодію з іншими людьми. Діти, які не засвоїли номінативну функцію мовлення, мають обмежені можливості для участі в соціальних взаємодіях. Це може призвести до соціальної ізоляції, оскільки інші діти та дорослі можуть не розуміти їхні наміри або потреби. Як результат, дитина може відчувати себе відчуженою та непотрібною в соціальних ситуаціях [5].

У структурі мовленнєвої компетентності старших дошкільників із розладами аутистичного спектра важливе місце посідає засвоєння тематичних лексичних груп, без яких дитина не може повноцінно інтегруватися у навчальний процес. Однією з ключових є лексична тема «шкільне приладдя», адже вона безпосередньо пов'язана з підготовкою до шкільного навчання та успішною адаптацією у новому соціальному середовищі. Як зазначають Т. В. Скрипник та Н. В. Базима, формування словникового запасу в умовах інклюзивної освіти має відбуватися в тісному зв'язку з практичними життєвими ситуаціями, де засвоєні слова набувають функціональної значущості. Таким чином, засвоєння назв предметів, які дитина щоденно використовуватиме у школі, є передумовою ефективного входження у навчальний простір [3; 24].

Лексична тема «шкільне приладдя» є не лише мовленнєвим, а й когнітивним та соціально-психологічним ресурсом. По-перше, вона забезпечує орієнтацію у шкільному середовищі, бо дитина вчиться співвідносити назви з конкретними предметами, розуміти інструкції вчителя

(«візьми олівець», «відкрий зошит», «поклади книжку у портфель»). По-друге, вона сприяє формуванню самостійності, адже знання назв та функцій предметів допомагає дитині виконувати завдання без постійної підтримки дорослого. По-третє, робота з даною лексичною темою розвиває соціально-комунікативні навички, оскільки у групових формах діяльності діти, як правило, активно взаємодіють один з одним, домовляються, запитують та діляться предметами («дай мені ручку», «можна взяти лінійку?»), що є надзвичайно важливим для дітей з аутизмом, які зазвичай уникають ініціювання діалогу [5].

Дослідження українських науковців підкреслюють, що в старшому дошкільному віці діти з аутизмом мають звужений, нерівномірно сформований лексичний запас, тому тематичне розширення словника за напрямками, що безпосередньо пов'язані з майбутньою діяльністю, є одним із провідних завдань логопедичної та корекційно-розвиткової роботи. При цьому важливо не лише називати предмети, але й вводити слова у комунікативні ситуації, моделювати типові шкільні дії, наприклад, розкладання портфеля, підготовка робочого місця, виконання інструкцій. Такий підхід сприяє переходу лексики з пасивного у активний словник, формує початкові навички саморегуляції та знижує тривожність дитини під час адаптації до шкільного середовища [23].

Отже, розвиток номінативного словника у дітей з аутизмом, зокрема за лексичною темою «шкільне приладдя», виступає не лише мовленнєвим завданням, але й важливим чинником їхньої соціалізації та успішної адаптації до шкільного середовища.

1.3. Використання засобів альтернативної комунікації у роботі з дітьми з аутизмом.

Альтернативна комунікація є важливим ресурсом для забезпечення повноцінної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з розладами аутистичного спектра. Вона включає різноманітні методи і засоби, що дозволяють компенсувати мовленнєві порушення та створюють умови для розвитку комунікативних навичок [34].

Як визначає Міжнародна спільнота з альтернативної та додаткової комунікації, альтернативна і додаткова комунікації – це набір інструментів і стратегій, що може використовувати людина, задля того, щоб здійснювати завдання спілкування протягом кожного дня [40].

Т. В. Скрипник і С. В. Беляк описують у своїй статті, що використання візуальної підтримки, зокрема піктограм, карток та інших наочних матеріалів, значно підвищує ефективність взаємодії дитини з дорослим і сприяє формуванню мовленнєвих компетенцій [26].

Засоби альтернативної комунікації можуть бути як традиційними, так і цифровими. До традиційних належать піктограми, комунікативні картки, графічні схеми, що наочно відображають слова, дії або об'єкти. Цифрові засоби включають спеціальні планшети та програмне забезпечення для відтворення мовлення, які дозволяють дитині формулювати висловлювання без вербальної мовної активності. С. В. Цимбал-Слатвінська та І. В. Бабій підкреслюють, що застосування таких інструментів допомагає дитині зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки у спілкуванні, сприймати соціальні інструкції та розвивати навички послідовного виконання дій [33].

Згідно з сучасними підходами, використання АК у роботі з дітьми з аутизмом має відбуватися у комплексі з іншими методами корекції, зокрема навчанням через гру, моделлю поведінки дорослого та адаптацією навчального середовища. Автори М. С. Чайка, Г. В. Усатенко, О. В. Кривоногова у своєму посібнику «Теорія та практика використання

альтернативної комунікації для осіб з ООП» рекомендує інтегрувати АДК у повсякденні ситуації, що дозволяє дитині застосовувати нові мовні засоби в реальних умовах, сприяє переходу слів з пасивного у активний словник та формує базові навички саморегуляції [34].

Засоби альтернативної та додаткової комунікації охоплюють широкий спектр методів, що сприяють розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. До основних видів АДК належать:

- Візуальні символи - це зображення, які замінюють або доповнюють вербальну мову, допомагаючи дитині виражати свої думки та потреби. Вони можуть бути представлені у вигляді малюнків, фотографій або піктограм.
- Піктограми - спрощені зображення, які легко сприймаються та розуміються, навіть якщо дитина не володіє розвиненими мовленнєвими навичками.
- Планшети з символами - спеціальні пристрої або картки, на яких розміщені зображення або слова, що дозволяють дитині вибрати потрібний символ для вираження своїх думок.
- Цифрові додатки та пристрої - сучасні технології, які використовують сенсорні екрани, голосові команди та інтерактивні елементи для полегшення комунікації.

Практична значущість альтернативної комунікації для дітей із аутизмом полягає насамперед у розвитку комунікативної активності та соціальної взаємодії. Використання візуальних та додаткових засобів дозволяє зменшити емоційне навантаження, підвищити мотивацію до спілкування та сформувати базові навички самовираження. Куценко Т. О. відзначає, що застосування АК сприяє збагаченню словникового запасу, покращенню розуміння зверненого мовлення та розвитку здатності ініціювати взаємодію з дорослими та однолітками [15].

В контексті нашого дослідження буде доречно більш детально розглянути систему альтернативної та додаткової комунікації Система PECS,

що дослівно має назву Picture Exchange Communication System. Вона є однією з найвідоміших та широко використовуваних методик альтернативної комунікації. Система була розроблена в 1985 році американськими дослідниками Лорою та Гленом Фростами для дітей з аутизмом. Система базується на обміні картками з зображеннями предметів або дій, що дозволяє дитині виражати свої бажання та потреби. PECS складається з шести етапів, починаючи з простого обміну картою для отримання бажаного предмета і поступово переходячи до більш складних форм комунікації, таких як формулювання повних речень. На першому етапі дитина вчиться обмінюватися картою з зображенням предмета на його отримання, що формує базове розуміння причинно-наслідкових зв'язків у спілкуванні. На другому етапі дитина починає обирати потрібну картинку з декількох варіантів, що стимулює розвиток уваги та вміння робити вибір. Третій етап передбачає навчання формулюванню простих запитів з використанням однієї картки та словесної підтримки дорослого. На четвертому етапі відбувається поєднання карток у прості речення, що сприяє розвитку граматичних навичок і формуванню зв'язного висловлювання. П'ятий етап передбачає розширення словникового запасу та використання карток для комунікації у різних контекстах, включаючи побутові та навчальні ситуації. Шостий етап орієнтований на самостійну комунікацію у реальному житті, коли дитина здатна ініціювати спілкування та обмінюватися інформацією у соціально значущих ситуаціях. Використання PECS дозволяє не лише розвивати активне мовлення, а й підтримувати пасивне, стимулює соціальну взаємодію, самостійність і здатність ініціювати контакт з оточуючими. Цей підхід сприяє розвитку як активного, так і пасивного мовлення, а також соціальних навичок, таких як ініціація спілкування та взаємодія з іншими людьми. Використання PECS показало позитивні результати в розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом, зокрема у підвищенні рівня самостійності та зменшенні рівня агресії та фрустрації [8].

Застосування АДК, зокрема системи PECS, вимагає ретельного планування та індивідуального підходу до кожної дитини. Важливо враховувати рівень розвитку мовленнєвих та когнітивних навичок, інтереси та потреби дитини, а також забезпечити належну підтримку з боку педагогів, батьків та інших фахівців. Інтеграція ЗАК в освітній процес сприяє створенню інклюзивного середовища, де кожна дитина має можливість повноцінно брати участь у навчанні та соціальному житті [9].

Висновки до першого розділу

Нами описано сутність номінативного словника як ключового елементу мовленнєвої компетентності у дітей з аутизмом. Було підкреслено, що розвиток словникового запасу є фундаментом для формування зв'язного мовлення та здатності адекватно позначати об'єкти, явища та процеси навколишнього світу.

Виявлено, що несформованість або недостатній розвиток номінативного словника у дітей призводить до труднощів у спілкуванні, обмежує соціальну взаємодію та може стати причиною відчуженості у групі однолітків. Наголошено на важливості своєчасного розвитку лексики та переходу слів із пасивного у активний словник як основи для подальшого мовленнєвого та когнітивного розвитку.

Далі ми проаналізували особливості розвитку номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку і специфіку лексичних тем, що є критичними для старшого дошкільного віку. Було показано, що у цей період активно формується здатність категоризувати слова, використовувати прикметники та дієслова, а також орієнтуватися у різних тематичних групах.

Особлива увага приділена лексичній темі «шкільне приладдя», яка забезпечує дитині успішну адаптацію до навчання, формує навички самостійності та соціальної взаємодії, а також сприяє переходу лексики з пасивного у активний словник. Висвітлено, що тематичне розширення словника у старших дошкільників є одним із пріоритетних завдань корекційно-розвиткової роботи.

У заключному підпункті ми розглянули використання засобів альтернативної комунікації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Показано, що альтернативна та додаткова комунікація забезпечує ефективну взаємодію дітей з оточенням, сприяє розвитку мовлення, соціальної активності та самостійності. Було детально описано різноманітні засоби АДК,

включаючи традиційні піктограми, картки, графічні схеми та сучасні цифрові інструменти.

Особливу увагу приділено системі PECS, яка дозволяє поетапно формувати навички комунікації та соціальної взаємодії, сприяє розвитку активного та пасивного мовлення, а також забезпечує індивідуалізацію навчального процесу. Підкреслено, що інтеграція альтернативної комунікації у навчання є важливою складовою інклюзивної освіти та ефективної корекційно-розвиткової роботи.

РОЗДІЛ 2.

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

2.1. Методичні основи дослідження стану сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

Задля досягнення мети нашого дослідження, а саме обґрунтувати, розробити та емпірично перевірити ефективність методики формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації, нами проаналізовано праці Т. В. Скрипник, Т. В. Хомик, Г. В. Супрун та Г. Сабат, Т. О. Куценко, Д. І. Шульженко та Ю. В. Товкес, М. С. Чайка, Г. В. Усатенко, О. В. Кривоногова та інших, чії праці стосувалися використання альтернативної комунікації як засобу активізації та розвитку мовленнєвої навички у дітей з аутизмом. Завдяки опрацюванню та узагальненню отриманих засад з досліджуваного проблемного питання, ми виокремили ключові аспекти, що допоможуть узагальнити та систематизувати отримані результати проведених досліджень.

З метою дослідження стану сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом, нами була обрана “Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу”. Це практичний посібник українського спеціального психолога, логопеда, спеціаліста з АВА-терапії, поведінкового аналітика Христини Ткач. Він є сучасним діагностичним інструментом, спрямованим на комплексне вивчення мовленнєвого розвитку дітей із розладами аутистичного спектра та тяжкими порушеннями мовлення. Методика ґрунтується на принципах прикладного поведінкового аналізу, що забезпечує поетапність, структурованість і системність процесу діагностики.

Методика має чітку логічну структуру та складається з окремих розділів, кожен із яких спрямований на обстеження певного аспекту мовленнєвої

діяльності: розуміння мовлення, активного словника, граматичного оформлення висловлювань, артикуляційної моторики та комунікативної активності.

Особливістю методики є її поведінкова спрямованість, бо кожен діагностичний етап реалізується через систему чітких інструкцій, підкріплень і поступового ускладнення завдань, що відповідає індивідуальним можливостям дітей з аутизмом. Методика описує та передбачає застосування візуальних, предметних і вербальних стимулів, що сприяє підвищенню мотивації дитини до участі в обстеженні та забезпечує більш достовірні результати.

У межах дослідження рівня сформованості номінативного словника дітей старшого дошкільного віку з аутизмом було використано окремий діагностичний підпункт із практичного посібника Христини Ткач, що має назву «Розрізнення немотиваційних предметів», що входить до блоку «Обстеження навичок розуміння мовлення».

Цей підпункт спрямований на дослідження рівня розуміння назв предметів, які не мають для дитини безпосередньої мотиваційної цінності, але становлять важливий компонент у розвитку комунікативної функції мовлення. Його використання дозволяє визначити, наскільки дитина здатна співвідносити мовленнєвий стимул, тобто слово, із відповідним предметом або зображенням без опори на емоційне чи поведінкове підкріплення. Методика побудована на засадах поведінкового підходу, що передбачає створення максимально структурованої ситуації сприймання та реакції. Основою є чітка інструкція дорослого: «Де...?», «Дай...», «Покажи...», і візуальний матеріал, який поступово ускладнюється — від трьох до шести-восьми зображень.

Зазначений підпункт було адаптовано до лексичної теми «Шкільне приладдя», оскільки саме ця тематична група слів дозволяє діагностувати

рівень сформованості номінативного словника, необхідного для подальшої соціалізації дитини та підготовки до навчання у школі.

До обстеження були включені такі лексичні одиниці: рюкзак, пенал, зошит, олівець, ручка, гумка, лінійка, книжка, фарби. Відбір здійснювався за принципом змістової однорідності та частотності використання у мовленні дітей старшого дошкільного віку.

Дітям пропонувався набір із трьох карток або предметів, після чого додавалась мовленнєва інструкція, наприклад: «Покажи, де зошит», «Дай ручку». Після виконання завдання матеріал поступово ускладнювався: збільшувалася кількість карток, додавалися менш знайомі предмети. Якщо діти не реагували на первинну інструкцію «Де...» , використовувався альтернативний варіант: «Дай...» або «Покажи...», що дозволяло максимально врахувати індивідуальні особливості дитини.

Фіксація результатів здійснювалася у розробленому нами індивідуальному протоколі з урахуванням кількості правильних реакцій, типу допомоги, необхідної для виконання завдання, та послідовності дій дитини. Для кількісної оцінки результатів застосовувалася така система балів:

- 2 бали - дитина правильно виконує інструкцію з першої спроби;
- 1 бал - правильна реакція з'являється після повторної інструкції або з додатковою жестовою підказкою;
- 0 балів - реакція відсутня або неправильна навіть після допомоги дорослого.

Отримані бали підсумовувалися, що дозволяло визначити загальний рівень розуміння назв предметів за лексичною темою «Шкільне приладдя». На основі цього виокремлювалися три рівні сформованості навички:

- високий рівень — 80–100% правильних реакцій;
- середній рівень — 50–79%;
- низький рівень — менше 50%.

Отже, підпункт «Розрізнення немотиваційних предметів» у адаптованому вигляді дав змогу об'єктивно оцінити рівень сформованості розуміння назв предметів у дітей з аутизмом. Результати цієї діагностики стали підґрунтям для узагальнення даних експерименту та подальшого планування розробки корекційно-розвиткового впливу для покращення обстежуваної навички.

2.2. Аналіз стану сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

З метою визначення рівня сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом було проведено діагностику, що здійснювалася на основі адаптованого підпункту «Розрізнення немотиваційних предметів» з практичного посібника Христини Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу». Тематично дослідження було побудоване на матеріалі лексичної теми «Шкільне приладдя», що охоплює найуживаніші предмети, пов'язані з підготовкою до школи.

До дослідження було залучено 10 дітей старшого дошкільного віку з підтвердженим діагнозом аутизму. Обстеження проводилося індивідуально у кабінеті, у спокійній атмосфері з використанням демонстраційних карток (*Додаток А*). Ми пропонували дитині завдання на розпізнавання і диференціацію предметів за словесною інструкцією «Де...?», «Дай мені...», «Покажи...».

Результати виконання завдань фіксувалися за тришкальною системою оцінювання:

- 2 бали — дитина правильно виконує інструкцію з першого пред'явлення;
- 1 бал — правильна реакція спостерігається після повторної інструкції або з додатковою підказкою;
- 0 балів — реакція відсутня або неправильна.

Отримані результати свідчать про наявність істотних індивідуальних відмінностей у рівні розуміння назв предметів. Загальний розподіл балів представляємо у таблиці. (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Результати дослідження стану сформованості номінативного
словника за лексичною темою “Шкільне приладдя” у дітей старшого
дошкільного віку з аутизмом**

Учасники дослідження	Результати (бали від 0 до 18)
Дитина 1	6
Дитина 2	6
Дитина 3	6
Дитина 4	8
Дитина 5	8
Дитина 6	6
Дитина 7	2
Дитина 8	2
Дитина 9	6
Дитина 10	4

На основі кількісного аналізу даних визначено три рівні сформованості навички:

- високий рівень (80–100% правильних реакцій) — 2 дитини, тобто 20% вибірки;
- середній рівень (50–79%) — 6 дітей, тобто 60% вибірки,
- низький рівень (менше 50%) — 2 дитини, тобто 20% вибірки. (Рис. 2.1.)

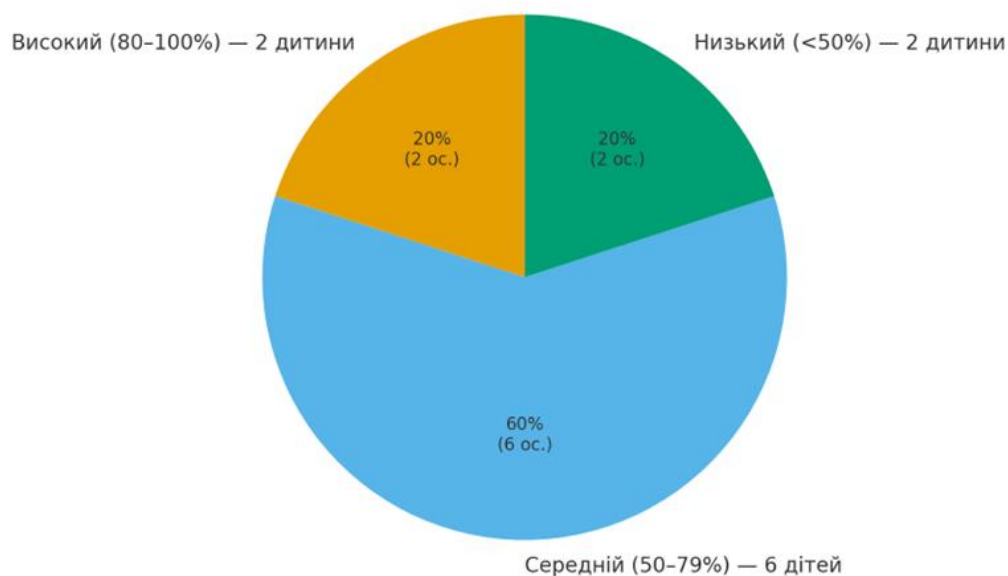


Рис. 2.1. Рівні сформованості номінативного словника за лексичною темою “Шкільне приладдя”

За даними отриманих результатів нами виявлено, що більшість обстежених дітей, а саме 60% від всієї вибірки, продемонстрували середній рівень сформованості номінативного словника, що свідчить про часткове розуміння назв шкільного приладдя, проте не завжди стабільне або автоматизоване. Ці діти переважно правильно ідентифікують знайомі предмети, наприклад: “олівець”, “книжка”, “ручка”, але допускають помилки при розпізнаванні менш уживаних лексем, наприклад такі як: “гумка”, “пенал”.

Діти з високим рівнем - 20% вибірки продемонстрували впевнене виконання інструкцій, швидко реагували на словесний стимул, не потребували повторного пред’явлення або жестової підтримки. Їхній номінативний словник відзначається достатньою повнотою та точністю співвіднесення слова з предметом.

У дітей з низьким рівнем - 20% вибірки, спостерігалися суттєві труднощі у виконанні завдань: у більшості випадків відсутня реакція на інструкцію або реакції мали імпульсивний, неусвідомлений характер. Це свідчить про

недостатній розвиток розуміння зверненого мовлення та труднощі у встановленні асоціативних зв'язків між словом і зображенням чи предметом.

Аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом рівень сформованості номінативного словника є переважно середнім, із чіткою тенденцією до фрагментарності та нерівномірності засвоєння лексичних одиниць. Отримані дані підтверджують, що розвиток мовленнєвого розуміння у дітей з аутизмом потребує системного корекційного впливу, який враховує індивідуальні особливості сприймання, уваги та мотивації.

Таким чином, результати проведеного дослідження рівня сформованості номінативного словника з теми “Шкільне приладдя” стали підґрунтям для визначення доцільності впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації як ефективного інструменту корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розширення й уточнення номінативного словника дітей з аутизмом.

Висновки до другого розділу

Нами було теоретично обґрунтовано та методично викладено процес вивчення стану сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. На підставі огляду науково-методичної літератури, а саме Т. Скрипник, Т. Хомик, Г. Сабат, Т. Куценко, М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова та ін., з'ясовано, що методи альтернативної та додаткової комунікації є дієвим знаряддям розвитку мовленнєвої активності дітей з розладами аутистичного спектра, оскільки дозволяють нівелювати негаразди у вербальній поведінці.

З метою дослідження наявного рівня сформованості номінативного словника з лексичної теми “Шкільне приладдя” було застосовано адаптований підрозділ «Розрізнення немотиваційних предметів» із практичного посібника Христини Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу». Обраний методичний апарат забезпечив змогу всебічного та неупередженого аналізу мовленнєвого розуміння, адже він базується на засадах прикладного аналізу поведінки, тобто структурованості, поетапності, наочності та системи підкріплень.

Якісний та кількісний аналіз результатів діагностики дало змогу дійти висновку, що у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом рівень сформованості номінативного словника є переважно середнім, із виразною потребою у спеціально організованому корекційно-розвивальному процесі. Одержані відомості стали основою для створення програми, спрямованої на формування та наповнення номінативного словника засобами альтернативної комунікації.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

3.1. Обґрунтування змісту та структури програми формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації.

Після аналізу та опису отриманих результатів проведеного діагностичного обстеження з метою визначення рівня сформованості номінативного словника з лексичної теми “Шкільне приладдя” у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом, ми виявили обмежений обсяг розуміння значень цих слів в більшості досліджуваних дітей. Тому виникла необхідність у розробленні спеціальної програми, спрямованої на цілеспрямоване формування та закріплення нормативних понять з даної лексичної категорії, враховуючи вік дітей, перехід в навчальну діяльність, особливості когнітивного розвитку та комунікативних навичок у дітей з аутизмом.

За основу ми обрали метод альтернативної комунікації - системи PECS, яка передбачає обмін картками для комунікації. Завдяки такому обміну дитина поступово розуміє зв'язок між картинкою, словом та реальним об'єктом. Враховуючи, що всі досліджувані вже засвоїли основні етапи комунікації за допомогою PECS, нашою метою є перевірити ефективність засвоєння нових значень слів саме з однієї лексичної теми “Шкільне приладдя”, яка є важливою для подальшого переходу дітей з аутизмом в навчальну діяльність та шкільне середовище.

Програму було розроблено для одного учасника з вибірки досліджуваних дітей, результати якого показали потребу у формуванні значень найменувань об'єктів шкільного приладдя, з урахуванням щоденного

відвідування центру протягом п'ятнадцяти робочих днів, щоб поступово формувати та закріплювати вивчені номінативи. Програма структурована за принципом поступового ускладнення завдань та передбачає 3 етапи для засвоєння нових слів протягом трьох тижнів з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Заняття передбачали тривалість у 25-30 хвилин. Опис та зміст етапів наведено в наступній таблиці. (Таблиця 3.1)

Таблиця 3.1

**Опис та зміст етапів засвоєння номінативних одиниць з теми
“Шкільне приладдя”**

Етап засвоєння номінативних одиниць	Мета етапу	Завдання	Матеріали	Очікувані результати
Етап 1. Засвоєння назв предметів «рюкзак», «фарби», «олівець».	Формування виконання заданої інструкції за рахунок розуміння назв предметів шкільного приладдя, з якими дитина часто взаємодіє; встановлення зв'язку між словом та зображенням	Формувати розуміння інструкцій «Покажи...», «Дай...», «Де...»; Розвивати здатність вибирати відповідну картку із спочатку двох, потім з трьох найменувань; Забезпечити співвіднесення почутого слова зі зображенням.	Картки PECS із зображеннями предметів (рюкзак, фарби, олівець); Індивідуальне мотиваційне підкріплення.	Дитина правильно розпізнає знайомі предмети за словесною інструкцією; реагує на запит без підказки у більшості випадків; проявляє інтерес до діяльності.

Продовж. табл. 3.1

Етап 2. Засвоєння назв «книжка», «зошит», «ручка».	Розширення пасивного номінативного словника та закріплення попереднього матеріалу	Навчити дитину розпізнавати нові предмети за інструкцією; закріпити вміння обирати потрібну картку серед 3–4 пропонованих зображень.	Картки PECS із зображення ми книжки, зошита, ручки; індивідуаль не мотиваційн е підкріплен ня.	Дитина впевнено розпізнає нові предмети за інструкцією; швидше реагує на звернене мовлення; зменшується кількість необхідних підказок.
Етап 3. Засвоєння назв «лінійка», «гумка», «пенал». Узагальнен ня всіх лексем теми	Формування стійкого розуміння назв предметів шкільного приладдя; узагальнення знань у нових контекстах	Формувати навички впізнавання предметів серед розширеного набору (6–9 карток); Узагальнюват и лексичний матеріал у ситуативних ігрових завданнях, наприклад: “Що покладемо в рюкзак?”; Зміцнювати мотивацію до спільної діяльності	Повний набір карток PECS - 9 зображень предметів шкільного приладдя; індивідуаль не мотиваційн е підкріплен ня.	Дитина демонструє вміння виконувати інструкцію “Покажи...” “Де...” всіх назв із теми; самостійно обирає потрібні картки серед набору; виконує інструкції без підказок; узагальнює лексичний матеріал у простих побутових ситуаціях.

Протягом трьох тижнів формувального етапу проводилося 12 індивідуальних занять, спрямованих на поетапне засвоєння назв предметів шкільного приладдя.

Перший тиждень був спрямований на формування та розрізнення понять «рюкзак», «фарби», «олівець». На цьому етапі дитина вчилася розуміти назви та показувати відповідні картки за інструкцією логопеда «Покажи рюкзак», «Де олівець?», тобто співвідносити зображення з мовленнєвою інструкцією.

Другий тиждень мав на меті опанування нових лексичних назв «книжка», «зошит», «ручка». У процесі занять поступово розширювалися вимоги, додалася нова інструкція, дитина вчилася розпізнавати предмети в різних комбінаціях та закріплювати розуміння через повторення інструкцій у таких варіаціях: «Знайди книжку», «Дай ручку».

Третій тиждень спрямовувався на засвоєння понять «лінійка», «гумка», «пенал» і узагальнення всіх попередньо опрацьованих слів. Спочатку дитині пропонували завдання на розпізнавання та вибір предметів із розширеного набору карток, що сприяло переходу від ізольованого розуміння до цілісного сприймання тематичної лексики «Шкільне приладдя» у різних контекстах діяльності.

Кожне заняття тривало в середньому 30 хвилин та мало таку чітко структуровану структуру :

Заняття проводяться індивідуально з дитиною;

Перед заняттям прибираються відволікаючі чинники (іграшки та предмети на яких у дитини відбувається гіперфіксація)

Етапність виду роботи під час заняття є сталою, що сприяє передбачуваності ситуації та зниження рівня тривожності.

Перший етап заняття є більш організаційним, передбачає вітання (бо логопед вітається) з дитиною у звичній формі, потім пропонує сісти поруч за столом, демонструє знайомі предмети або картки з попереднього заняття для знайомства з новим матеріалом, привернення уваги. Застосовується коротке підкріплення - усмішка, похвала, улюблена дрібна іграшка чи сенсорний стимул, що викликає позитивну реакцію.

Наступна частина – ознайомлення з новим матеріалом, що є центральним у структурі заняття та спрямований на формування зв'язку між словом та зображенням. Робота починається з демонстрації двох карток PECS із предметами шкільного приладдя, які опрацьовуються в межах тижня. Логопед називає кожен предмет і коротко пояснює його призначення, наприклад: «Це рюкзак – у нього складають речі», «Це фарби - ними малюють», «Це олівець – ним малюють».

Далі логопед переходить до виконання простих мовленнєвих інструкцій типу «Покажи рюкзак», «Де олівець?», «Знайди фарби». На початкових етапах дозволяється використання мінімальної фізичної підказки - легке спрямування руки або погляду дитини до потрібного предмета. У міру засвоєння матеріалу кількість підказок поступово зменшується, залишається лише вербальна інструкція. Для запобігання механічному запам'ятовуванню логопед змінює розташування карток, чергує інструкції в довільному порядку, додає контрастні варіанти, наприклад: «Покажи рюкзак», «А тепер фарби».

Після успішного виконання інструкцій, кожна правильна відповідь дитини супроводжувалась мотиваційним підкріпленням. Воно підбиралося відповідно до інтересів дитини:

найчастіше використовувалися короткі сенсорні чи ігрові підкріплення, а саме: пускання мильних бульбашок або гра машинкою;

як соціальне підкріплення застосовувалася словесна похвала, наприклад: - «Молодець», «Чудово показав», посмішка, плескання в долоні;

рідше, як сильніше підкріплення, використовувалося улюблене печиво.

Слід зазначити, що така варіативність підкріплень запобігає звиканню та підтримує стійкий рівень мотивації. Важливо, що підкріплення надається відразу після правильної реакції, щоб забезпечити точний зв'язок між поведінкою та її наслідком.

Починати роботу із прогнозовано знайомих для дитини слів або карток є надзвичайно важливим, оскільки саме це створює відчуття безпеки,

передбачуваності та впевненості у процесі взаємодії. Для дітей з аутизмом характерною є підвищена чутливість до новизни та труднощі у сприйнятті змін, тому використання знайомого матеріалу дає змогу мінімізувати рівень тривожності та знизити ризик поведінкових реакцій уникнення.

Опора на вже відомі предмети або ситуації сприяє формуванню позитивного досвіду навчання, забезпечує швидше залучення дитини до діяльності й підтримує мотивацію. Знайомі картки полегшують процес встановлення зв'язку між візуальним образом і словесним позначенням, оскільки дитина вже має сенсорний чи побутовий досвід взаємодії з цими предметами.

У такий спосіб створюється міцна когнітивна основа для подальшого введення нових лексичних одиниць, що відповідає принципу поступового ускладнення навчального матеріалу та враховує індивідуальний темп засвоєння дітей з аутизмом.

У процесі навчання пропонується застосовувати поступове ускладнення завдань, тобто спочатку дитина засвоює розрізнення двох предметів, після чого проводиться узагальнення із залученням раніше вивчених одиниць. Наприклад, після опанування понять «рюкзак» та «фарби» на наступних заняттях у завдання включаються й предмети «олівець», «книжка», «зошит», тощо. Таким способом можна підтримувати навичку диференціації та поступово збільшувати кількість стимулів.

Після інтенсивної роботи дитині пропонується можливість відпочинку через коротку гру або самостійну активність, здебільшого мотиваційна діяльність, наприклад: пускання бульбашок, катання іграшкової машинки. Перерва виступає своєрідним регулятором емоційного стану, дозволяючи дитині відновитись й уникнути перевтоми.

Та все ж усвідомлюючи поведінкові особливості даної категорії дітей, не можна не зазначити, що у випадках, коли дитина втрачала інтерес до завдання, вставала з-за столу або відволікалася, логопед не примушував її

повертатися одразу, а м'яко перенаправляв увагу за допомогою візуальних або сенсорних стимулів. Зазвичай це було коротке коментування дії “Подивись, ось рюкзак”, супроводжуючи це жестом або показом знайомої картки PECS, щоб повернути фокус на завдання.

У разі зниження мотивації вводилась коротка перерва з елементом улюбленої гри чи сенсорної активності, наприклад, пускання бульбашок, постукування по барабану, сортування улюблених дрібних предметів. Після відновлення інтересу робота продовжувалася із завдань, що дитині вже добре знайомі, щоб забезпечити відчуття успіху та плавно повернути її до навчальної діяльності. Таким чином виходило уникати примусу, підтримувати позитивний емоційний фон і поступово розвивати здатність до довшого зосередження на навчальному матеріалі.

Заключна частина заняття має на меті завершити навчальну діяльність на позитивній емоційній ноті та закріпити вже сформовану навичку у простих ігрових діях.

Під час усіх занять особлива увага приділялася створенню передбачуваного та структурованого середовища, що є необхідною умовою успішного навчання дітей з аутизмом. Кожне заняття проводилось у постійному місці, з дотриманням сталих правил, однакової послідовності дій та спокійного темпу. Така організація забезпечувала відчуття безпеки, сприяла зосередженості та підвищувала готовність дитини до сприймання нового матеріалу.

З метою підтримки розуміння інструкцій і підвищення рівня залученості активно застосовувалися візуальні засоби альтернативної комунікації: картки із зображеннями предметів шкільного приладдя, піктограми PECS, а також візуальний розклад етапів заняття, що допомагав дитині орієнтуватися у послідовності подій. Картки виконували роль візуальної опори, полегшуючи процес встановлення асоціації між словом і відповідним зображенням.

Програма передбачала поступове ускладнення навчальних завдань: від розпізнавання двох окремих предметів до роботи з розширеним набором карток до дев'яти, із подальшим переходом до співвіднесення з реальними об'єктами. Такий підхід забезпечував поступове формування та генералізацію навички розпізнавання у різних контекстах - навчальному, ігровому, побутовому.

3.2. Аналіз ефективності програми формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації.

Ефективність розробленої та впровадженої програми оцінювалася на основі результатів індивідуальної роботи з однією дитиною старшого дошкільного віку з аутизмом. З огляду на особливості когнітивного та комунікативного розвитку дитини, дослідження проводилось у форматі індивідуальних занять, що дозволило забезпечити максимальну структурованість, сталість інструкцій та контроль умов навчання.

Основною метою цього етапу стало визначення динаміки сформованості розуміння номінативних одиниць за темою шкільного приладдя після реалізації розробленої нами, що тривала три тижні, та була поділена на 12 з метою програми формування номінативного словника засобами альтернативної комунікації.

Для фіксації результатів використовувався розроблений нами індивідуальний протокол, у якому вказувалися кількість правильних реакцій на інструкції типу «Покажи...», «Де...», «Дай...»; вид допомоги, тобто, повторна інструкція або повна чи часткова фізична підказка-спрямування; час реакції та стабільність виконання.

Кількісна оцінка здійснювалася за такою шкалою:

- 2 бали - правильна реакція з першої спроби (без допомоги);
- 1 бал - правильна реакція після повторної інструкції або повної/часткової підказки;
- 0 балів реакція відсутня або неправильна навіть після допомоги дорослого.

Загальна кількість карток становила 9 лексичних одиниць з теми “Шкільне приладдя”: рюкзак, пенал, зошит, олівець, ручка, гумка, лінійка, книжка, фарби.

При первинному дослідженні навички розрізнення номінативних одиниць за заданою темою у дитини спостерігався мінімальний рівень сформованості розуміння зверненого мовлення у структурі номінативного словника. Дитина не реагувала на більшість інструкцій навіть при наявності підказок. Із 18 можливих реакцій лише 2 реакції були умовно правильними, адже обидві з'явилися після повторної інструкції та частковий підказці. Детально з результатами проведеного дослідження можна ознайомитись у таблиці. (Таблиця 3.2)

Таблиця 3.2

Результати первинного дослідження розрізнення номінативних одиниць за лексичною темою “Шкільне приладдя”

Номінативна одиниця (представлена у вигляді картки)	Реакція на словесну інструкцію “Покажи...”, “Де...?” до впровадження програми	Вид допомоги	Бал
1. Рюкзак	Правильна реакція після повторення словесної інструкції та часткової фізичної підказки (спрямування руки дитини до потрібної картки)	Вербальна та фізична підказка	1 б.
2. Пенал	Реакція дитини відсутня	-	0 б.
3. Зошит	Реакція дитини відсутня	-	0 б.
4. Олівець	Реакція дитини відсутня	-	0 б.

Продовж. табл. 3.2

5. Ручка	Реакція дитини відсутня	-	0 б.
6. Гумка	Реакція дитини відсутня	-	0 б.
7. Лінійка	Реакція дитини відсутня	-	0 б.
8. Книжка	Реакція дитини відсутня	-	0 б.
9. Фарби	Правильна реакція після повторення словесної інструкції та часткової фізичної підказки (спрямування руки дитини до потрібної картки)	Вербальна та фізична підказка	1 б.

За даними поданої таблиці можна констатувати, що загальний бал, з 18-ти можливих, становить 2 бали, що у відсотковому еквіваленті становить 11,1% правильних реакцій. Пропонуємо переглянути результати проведеного обстеження у діаграмі, що подана нижче. (Рис. 3.1.)



Рис. 3.1. Кількість правильних та неправильних відповідей до проведення формувального експерименту

Орієнтуючись на встановлені показники, можемо узагальнити, що початковий рівень розуміння назв предметів знаходився на низькому рівні. Дитина не володіла стабільними асоціаціями між зображенням та словесною інструкцією, не проявляла ініціативи та швидко втрачала інтерес до завдань.

Після проведеної корекційно-розвивальної роботи тривалістю у три тижні, що включали в себе 12 індивідуальних занять із послідовним засвоєнням лексичних одиниць, відбулося суттєве підвищення рівня розуміння номінативів. (Таблиця 3.3)

Таблиця 3.3

Результати впровадження індивідуальної програми з метою формування номінативного словника з теми “Шкільне приладдя”

Номінативна одиниця (представлена у вигляді картки)	Реакція після пропонування інструкції “Покажи....”, “Де....?”	Вид допомоги	Бал
1. Рюкзак	Правильна реакція з першої спроби	-	2 б.
2. Пенал	Не реагує	-	0 б.
3. Зошит	Правильна реакція після повторної інструкції	Жестова підказка	1 б.
4. Олівець	Правильна реакція після повторної інструкції	Вербальна підказка	1 б.
5. Ручка	Правильна реакція після повторної інструкції	Вербальна підказка	1 б.

Продовж. табл. 3.3

6. Гумка	Правильна реакція після повторної інструкції	Вербальна підказка	1 б.
7. Лінійка	Правильна реакція після повторної інструкції	-	2 б.
8. Книжка	Правильна реакція після повторної інструкції	-	2 б.
9. Фарби	Правильна реакція з першої спроби	-	2 б.

Тобто, після впровадження індивідуальної програми з метою формування номінативного словника з теми “Шкільне приладдя” можемо визначити, що загальний бал почав становити 12 з 18-ти можливих, що у відсоткових показниках становить 66% правильних реакцій дитини на подану інструкцію. (Рис. 3.2.)

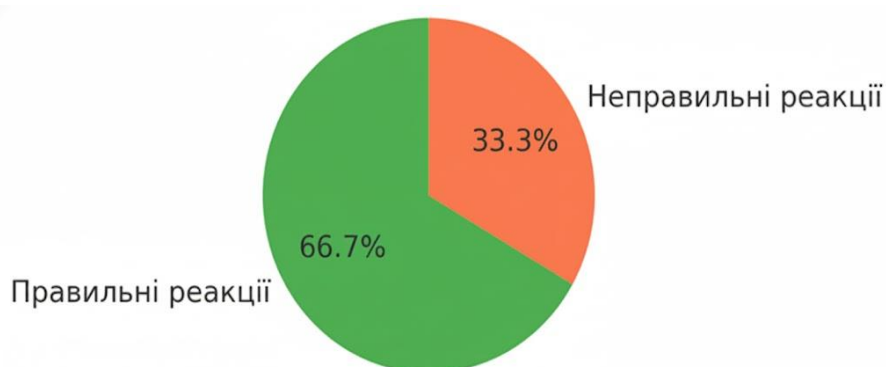


Рис. 3.2. Результати після впровадження розробленої програми для формування номінативного словника з теми “Шкільне приладдя”

З огляду на отримані результати обстеження після впровадження програми, можемо зазначити, що показник правильних реакцій на пропоновані інструкції зріс у шість разів, що свідчить про ефективність застосування розробленої програми. (Рис. 3.3)

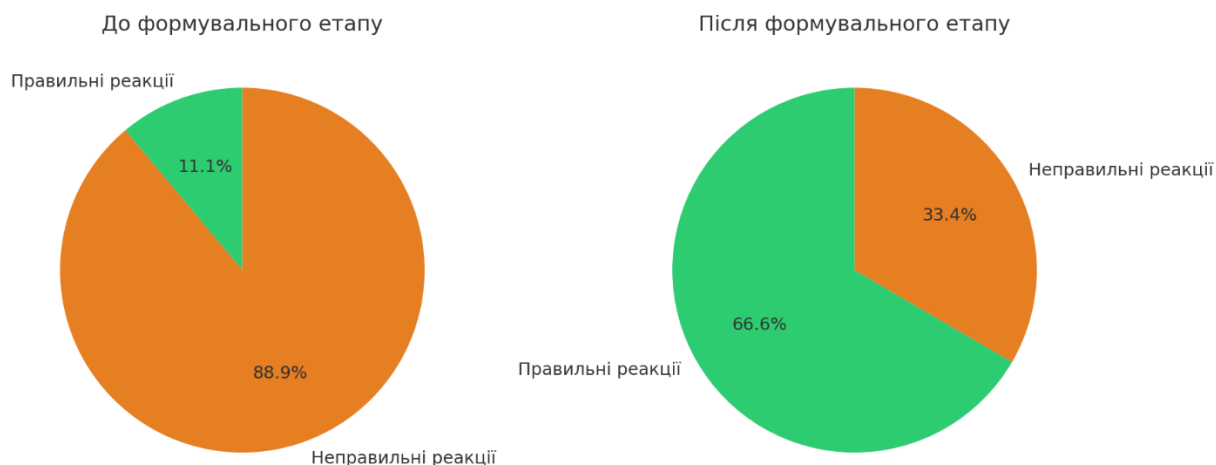


Рис. 3.3. Порівняльний аналіз результатів обстеження до та після впровадження розробленої програми формування номінативного словника з теми “Шкільне приладдя”

Після апробації програми по формуванню номінативного словника у дитини старшого дошкільного віку з аутизмом було зафіксовано суттєве покращення показників у порівнянні з результатами первинного обстеження. Якщо на початковому етапі дитина отримала лише 2 бали з 18 можливих, що відповідало приблизно 11% правильних реакцій, то після завершення курсу із 12 занять результат становив 12 правильних реакцій із 18 можливих, тобто близько 67%. Це свідчить про ефективність запропонованої методики, спрямованої на розвиток розуміння мовлення та формування асоціацій між словом і конкретним зображенням.

Зміни у поведінці дитини були помітні вже після першого тижня занять, адже вона почала активніше реагувати на вербальні інструкції, довше утримувала увагу, проявляла інтерес до карток та ігрових завдань. Якщо на

початку дитина виконувала завдання лише за допомогою логопеда, із значною кількістю жестових або фізичних підказок, то на завершальному етапі більшість інструкцій вона виконувала самостійно. Це свідчить не лише про розширення словникового запасу, але й про покращення загальної навчальної поведінки, концентрації уваги.

Разом із тим, характер покращення виявився нерівномірним, це пояснюється тим, що дитина стійко засвоїла частину слів, таких як «рюкзак», «фарби», «зошит», демонструючи правильну реакцію одразу після інструкції.

Інші слова, зокрема «олівець», «ручка», «гумка», потребували повторної інструкції або жестової підказки. Це означає, що дитина розуміла значення слова, але ще не завжди могла швидко співвіднести його із відповідною картою. Такі реакції свідчать про часткове засвоєння лексичного матеріалу та необхідність подальшої роботи з метою закріплення навички.

Картка «пенал» залишилася найскладнішою для дитини. Протягом усіх занять вона не давала правильної реакції на інструкцію «Покажи пенал» або «Де пенал?», а іноді замість цього вказувала на рюкзак. Імовірно, така помилка пов'язана з візуальною схожістю карток цих предметів або з тим, що дитина частіше взаємодіє з рюкзаком у повсякденному житті, тому цей образ став для неї більш знайомим і автоматизованим. Це свідчить про необхідність диференційованої роботи, під час якої логопед має використовувати кілька різних зображень одного й того ж слова, поступово формуючи узагальнений образ.

Також хочемо зазначити, що у процесі роботи значну роль відігравали підказки різних типів - вербальні, жестові та фізичні. На початкових етапах вони були необхідними для розуміння завдання, проте в міру закріплення навички кількість підказок поступово зменшувалася. Наприкінці програми дитина змогла правильно реагувати на інструкцію лише після мовленнєвої інструкції без додаткової допомоги, що свідчить про поступовий перехід від

навчання з постійною частковою або повною підказкою логопеда до більш самостійної діяльності.

Отримані результати доводять, що систематична робота з використанням альтернативних засобів комунікації, зокрема карток PECS візуальної підтримки сприяє суттєвому підвищенню рівня розуміння мовлення у дитини з аутизмом. Водночас результати підтверджують, що для стійкого засвоєння сформованої навички необхідна подальша робота, спрямована на розширення контекстів використання вивчених слів, генералізацію у побутових ситуаціях та подолання труднощів з диференціацією окремих понять.

З огляду на спостереження, подальша робота має включати повторення складних завдань із поступовим зникненням підказок, збільшення кількості зображень для кожного слова, а також залучення батьків до підтримки навчального процесу вдома. Такий підхід дозволить не лише закріпити вже засвоєний словниковий матеріал, але й забезпечити перенесення навички у реальні комунікативні ситуації.

Отже, розроблена програма довела свою ефективність у розвитку номінативного словника та підтвердила важливість структурованого навчального середовища із застосуванням додаткової та альтернативної комунікації для дітей з аутизмом.

Висновки до третього розділу

У процесі нашого формувального експерименту було розроблено, реалізовано та перевірено ефективність програми формування номінативного словника у дитини старшого дошкільного віку з аутизмом засобами альтернативної комунікації. Основною метою програми було покращення розуміння мовлення, формування асоціативного зв'язку між словом і зображенням за темою “Шкільне приладдя”, а також розвиток елементарних навичок комунікації, необхідних для подальшої соціальної адаптації.

Під час впровадження розробленої програми використовувалася система альтернативної комунікації PECS. Методика дозволяє дитині встановлювати зв'язок між словом, зображенням і реальним предметом, а також поступово формувати навички розуміння мовлення на рівні побутових інструкцій. Програма була побудована з урахуванням принципів структурованості та поступовості, що особливо важливо для дітей з аутизмом, оскільки дозволяє уникнути тривожності та забезпечує відчуття безпеки у процесі навчання.

Заняття проводилися індивідуально, тривалістю 25–30 хвилин, тричі на тиждень. У межах програми дитині пропонувалися завдання на розпізнавання та співвіднесення карток із предметами лексичної теми “Шкільне приладдя”. Відпрацьовувалися такі одиниці: рюкзак, пенал, зошит, олівець, ручка, гумка, лінійка, книжка, фарби. Для оцінки рівня засвоєння матеріалу використовувалася трибальна шкала.

Під час первинного обстеження дитина виконала лише дві правильні реакції з 18 можливих, отримавши відповідно 2 бали. Це свідчило про низький рівень розуміння мовленнєвих інструкцій і недостатньо сформовану здатність співвідносити слово із зображенням або предметом. Більшість завдань потребували повторних інструкцій, зорових або жестових підказок.

У ході формувального етапу спостерігалось поступове підвищення кількості правильних реакцій. Уже після 6-8 занять дитина почала більш активно звертати увагу на зображення, фокусувати погляд, виявляти

зацікавлення у спільній діяльності, що є важливим досягненням для дитини з аутизмом. До завершення експерименту дитина демонструвала правильні реакції у 12 випадках із 18 можливих, що відповідало 66% успішності виконання. Це дозволяє стверджувати про помітну позитивну динаміку у розвитку розуміння мовлення та засвоєнні нових лексичних одиниць.

Нами виявлено, що найкраще були засвоєні слова “рюкзак” і “фарби” - дитина правильно реагувала на інструкцію з першої спроби. Частково засвоєними є слова “зошит”, “олівець”, “ручка”, “гумка”, “лінійка” - дитина правильно виконувала завдання після додаткової інструкції або за умов надання жестової підказки. Це свідчить про формування початкового розуміння значення слів, яке ще потребує закріплення.

Слово “пенал” залишилося незасвоєним: навіть після повторних спроб дитина не змогла співвіднести його з відповідною карткою, іноді показуючи зображення “рюкзака”. Імовірно, це пов’язано із зовнішньою схожістю об’єктів, що ускладнило їх диференціацію.

Загалом, результати експерименту свідчать про те, що дитина поступово засвоїла значення слів, краще розуміла мовленнєві інструкції, активно брала участь у навчальному процесі та демонструвала меншу кількість уникнень або спонтанних реакцій. Спостерігалось також покращення поведінкових показників, бо дитина стала більш зосередженою, менше відволікалася, виявляла готовність до взаємодії з логопедом.

Порівняльний аналіз кількісних результатів дав змогу підтвердити значне зростання рівня сформованості номінативного словника з лексичних одиниць теми “Шкільне приладдя”. Якщо на початку експерименту більшість реакцій мали нульовий або частковий характер, то після завершення та апробацію розробленої програми, частка правильних реакцій з першої спроби становила дві третини від загальної кількості.

Проведена нами робота доводить, що використання карток PECS у поєднанні з поступовим ускладненням завдань, стабільною структурою занять

і систематичним підкріпленням дає змогу суттєво підвищити ефективність засвоєння нових слів.

Згідно з вищесказаним, розроблена нами програма для формування номінативного словника з теми “Шкільне приладдя” для дітей старшого дошкільного віку з аутизмом може бути рекомендована для використання у практиці логопедів, дефектологів, вихователів спеціальних та інклюзивних груп дошкільних закладів. Отримані результати засвідчують, що системне використання альтернативної комунікації є важливою умовою ефективного розвитку мовлення дітей із аутизмом, сприяє підвищенню їх комунікативної самостійності та створює успішний фундамент для інтеграції в шкільне середовище.

ВИСНОВКИ

У ході виконання магістерського дослідження нами було теоретично обґрунтовано, експериментально перевірено та практично підтверджено ефективність використання засобів альтернативної комунікації, зокрема системи PECS, у формуванні номінативного словника дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. Проведена робота дозволила комплексно розкрити сутність, особливості цього процесу, виявити основні труднощі у розвитку словника таких дітей та запропонувати дієві шляхи їх подолання.

У першому розділі було визначено, що номінативний словник є провідним компонентом мовленнєвої компетентності, оскільки саме він забезпечує можливість дитини позначати навколишні об'єкти, явища й дії, формує основу для подальшого розвитку граматичної та комунікативної складових мовлення.

На основі аналізу сучасних наукових джерел встановлено, що несформованість номінативного словника у дітей з аутизмом призводить до труднощів у розумінні мовлення, обмеження вербальної активності, зниження рівня соціальної взаємодії та когнітивного розвитку.

Було з'ясовано, що для старших дошкільників цей період є критичним з огляду на розширення лексичного запасу, адже саме зараз відбувається активне засвоєння категоріальних зв'язків між словами, формування узагальнюючих понять і оволодіння тематичними групами лексики.

Особливу увагу ми приділили темі «Шкільне приладдя», яка має не лише мовленнєву, а й соціальну значущість, оскільки готує дитину до переходу в шкільне середовище, забезпечує базу для майбутньої навчальної діяльності.

Окремо розкрито значення альтернативної та додаткової комунікації у подоланні мовленнєвих порушень у дітей із розладами спектра аутизму. Було показано, що використання засобів АДК сприяє розвитку не лише мовлення, а й комунікативної самостійності, формує позитивну мотивацію до спілкування, розширює можливості соціальної інтеграції. Зокрема, система PECS

zareкомендувала себе як ефективна технологія, що забезпечує поступовий перехід від візуальних символів до вербальної комунікації, розвиває здатність до ініціювання спілкування й розуміння інструкцій.

У другому розділі було представлено організацію та методику констатувального етапу дослідження, спрямованого на виявлення рівня сформованості номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. Діагностика проводилася за адаптованим підрозділом методики Христини Ткач «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу».

Завдяки цьому підходу вдалося об'єктивно оцінити стан розуміння мовленнєвих інструкцій і рівень співвіднесення слова з предметом. Отримані результати підтвердили, що більшість дітей демонструють середній або низький рівень сформованості номінативного словника, що зумовлено особливостями когнітивного та емоційного розвитку, труднощами у концентрації уваги, недостатньою мотивацією до спілкування. Ці результати засвідчили необхідність створення спеціально організованої програми формувального впливу, побудованої на принципах альтернативної комунікації, візуальної підтримки та структурованої взаємодії.

Третій розділ присвячено експериментальній перевірці ефективності розробленої програми формування номінативного словника засобами альтернативної комунікації. Програма була апробована в індивідуальній роботі з дитиною старшого дошкільного віку з аутизмом. У процесі реалізації використовувалися картки PECS за тематикою «Шкільне приладдя». Заняття мали чітку структуру, включали етапи актуалізації уваги, сприймання зображень, співвіднесення карток зі словом та дією, а також підкріплення правильних відповідей за допомогою мотиваційного стимулу.

Отримані результати засвідчили поступову динаміку: якщо на початку експерименту дитина правильно реагувала лише на два слова, то після проходження програми рівень правильних реакцій зріс до 66%. Було виявлено

значне покращення у розумінні інструкцій, зростання рівня зосередженості, зменшення кількості уникнень та спонтанних реакцій. Якісний аналіз засвідчив, що частина лексичних одиниць була повністю засвоєна, інші — частково, із використанням додаткових підказок. Це свідчить про активізацію когнітивної діяльності дитини та формування основи для подальшого розвитку мовленнєвого спілкування.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів довів, що цілеспрямована робота з використанням PECS є ефективною для розвитку номінативного словника, адже дозволяє дитині вибудовувати зв'язок між словом і зображенням, а згодом — між словом і предметом. Крім того, вона сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню зацікавленості у спільній діяльності та розвитку соціальної взаємодії.

Загалом результати дослідження підтвердили, що застосування альтернативної комунікації у системі логопедичної роботи є дієвим засобом корекції порушень мовлення дітей з аутизмом. Розроблена програма з метою формування номінативного словника забезпечує не лише розширення пасивного словника, але й стимулює розвиток когнітивної, емоційної та поведінкової сфер.

Практичне значення проведеної роботи полягає у створенні конкретної індивідуальної програми з дітьми з аутизмом, яка може бути використана у практиці спеціальних педагогів, логопедів, дефектологів, а також у роботі інклюзивних дитячих садків. Матеріали дослідження можуть бути застосовані для розроблення індивідуальних корекційно-розвивальних програм.

Отже, проведене дослідження засвідчило, що використання альтернативної комунікації є необхідним і ефективним засобом розвитку номінативного словника дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. Воно не лише підвищує рівень мовленнєвої компетентності, а й відкриває дитині можливість для більш повноцінного спілкування та успішної інтеграції у соціальне та освітнє середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ganz J. B., Davis J. L., Lund E. M., Goodwyn F. D., Simpson R. L. Meta-analysis of PECS with individuals with ASD: Investigation of targeted versus non-targeted outcomes, participant characteristics, and implementation phase. *Research in Developmental Disabilities*, 2012, Vol. 33 (2), pp. 406–418.
2. International Society for Augmentative and Alternative. ISAAC. About AAC: веб-сайт. URL: <https://isaac-online.org/english/about-aac/>
3. Азарова А., Лепко Г. Основні аспекти дослідження номінативних процесів. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Філологічні науки»*. 2009. Вип. 20. С. 13–16.
4. Базима Н. В. Корекція мовленнєвого розвитку дітей із розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018.
5. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутичними порушеннями старшого дошкільного віку. Київ, 2014.
6. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом : навч.-метод. посібник. Харків : Ранок (ВГ «Кенгуру»), 2018. С. 144–160.
7. Березовська І., Федорова М. Особливості розвитку словника в дошкільному віці. *Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії* : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2024. С. 23–28.
8. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, т. 1.
9. Вітюк В., Тарасюк Л. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1 (3). С. 60–64.

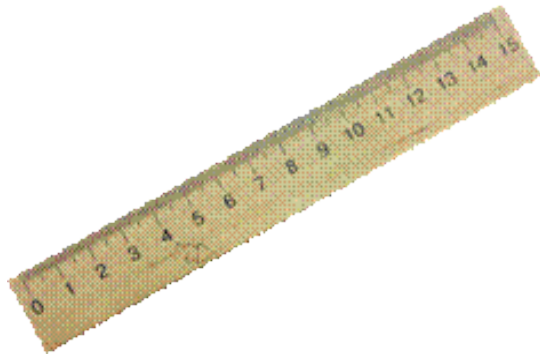
10. Голос безмовленнєвої дитини : посібник / Творча група педагогів КУ Сумського НВК № 34 СМР ; укл. Л. М. Шрамко, І. М. Куриленко, І. П. Ковальчук та ін. Суми, 2019. 44 с.
11. Гребенюк О. О., Турубарова А. В. Альтернативна та додаткова комунікація як засіб спілкування з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 24 с.
12. Гребенюк О. О., Турубарова А. В. Альтернативна та додаткова комунікація як засіб спілкування з дітьми дошкільного віку. Запоріжжя : Вид-во ХНА, 2021. 24 с.
13. Грещенко А. С., Коргун Л. М. Використання методів альтернативної комунікації для розвитку навичок спілкування в дітей з аутизмом. *Корекційна педагогіка, інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 107-112.
14. Заболотня М. Ю. Невербальна комунікація як складова процесу спілкування. *Сучасна педіатрія в реаліях сьогодення* : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Київ, 2019. С. 10–11.
15. Завальна Ю. В., Константинов О. В. Формування номінативного словника у дітей з розладами аутичного спектру : кваліфікаційна робота магістра. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020.
16. Грицай О. С. Використання засобів альтернативної комунікації у роботі з дітьми з РАС : кваліфікаційна робота. Харків, 2023.
17. 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.
18. Куценко Т. О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : методичні рекомендації. Київ, 2012. 28 с.

19. Марценковський І. А., Марценковська І. І. Розлади аутистичного спектра: фактори ризику, особливості діагностики й терапії. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2018. № 4 (98). С. 75–83.
20. Микитенко А. Процес номінації у сучасній лінгвістиці: семасіологічний та ономасіологічний підходи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21(2). С. 30–33.
21. Основні функції мови та мовлення. Studfile : веб-сайт. URL: studfile.net
22. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях. Львів : Колесо, 2009. 168 с.
23. Сачева А. С. Використання альтернативної комунікації у взаємодії дітей з розладами аутистичного спектра. *Наукові орієнтири: теорія та практика досліджень* : матеріали V Міжнар. наук. конф. Черкаси, 2025. С. 98–101.
24. Свідерська М. М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та РАС. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. 2016. Вип. 32(2). С. 120–124.
25. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 208 с. 208 с.
26. Скрипник Т. В. Мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом: психолінгвістичний аспект : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2019.
27. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 368 с.
28. Скрипник Т. В., Беляк С. В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. № 1. С. 70–75.
29. Сугейко Л. Г., Пічкур О. В. Методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку в різних видах мовленнєвої діяльності. У: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Херсон : ХДУ, 2021.

30. Сутність та функції мови [Електронний ресурс]. Studfile : веб-сайт. URL: <https://studfile.net/preview/5025515/page:3/>
31. Ткач О. М. Формування номінативного словника у дітей з розладами спектру аутизму. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 3 (58). С. 369–373.
32. Хомик Т. В., Тичина К. О., Селюк М. М. Номінативний словник іменників у дітей молодшого дошкільного віку: особливості сформованості при мовленнєвих труднощах. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами* : зб. наук. пр. 2024. С. 278–282.
33. Хомик Т., Супрун Г., Сабат Г. Емпіричне вивчення стану сформованості лексичної складової мовлення дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Том 113, № 1. С. 177–195.
34. Усатенко Г., Чайка М. Застосування альтернативної і додаткової комунікації: теоретичний огляд візуальних засобів АДК. *Current Trends And Factors Of The Development Of Pedagogical And Psychological Sciences In Ukraine And EU Countries* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 2020. С. 132-135.
35. Цимбал-Слатвінська С. В., Бабій І. В. Формування соціальної взаємодії засобами додаткової та альтернативної комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43, т. 2. С. 48–51.
36. 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.
37. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5 (2). С. 369–378.

38. Шульга І. О. Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) як шлях до безбар'єрності. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. 2025. С. 220–223.
39. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ : Інформаційно-аналітична агенція "Наш час", 2009. 385 с.
40. Шульженко Д. І., Товкес Ю. В. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із РАС. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2023. Вип. 26. С. 411–424.

ДОДАТКИ**Додаток А****Рюкзак****Пенал****Зошит****Олівець****Ручка****Гумка**



Лінійка



Книжка



Фарба