

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**АКТИВІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО
СПЕКТРА ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНОЇ СИСТЕМИ PECS**

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
Бойчук Катерини Юріївни

Науковий керівник:

Лопатинська Наталія Анатоліївна, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти, кандидат педагогічних наук,
доцент

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

(підпис студента)

(ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допускаю до захисту
перед ЕК

_____ Олена Мартинчук,
завідувач кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ - 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОРУШЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	8
1.1. Особливості комунікації у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.....	8
1.2. Особливості порушень комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра.....	13
1.3. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра.....	15
Висновки до першого розділу.....	18
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	20
2.1. Оцінювання стану сформованості комунікативних навичок в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	20
2.2. Вибір і застосування діагностичних методик для оцінки комунікативних навичок.....	21
2.3. Аналіз результатів дослідження стану комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	37
Висновки до другого розділу.....	43
РОЗДІЛ 3. АКТИВІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ PECS.....	45
3.1. Теоретичне обґрунтування методу PECS у розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектра.....	45
3.2. Розробка та впровадження методики активізації комунікації за допомогою PECS.....	54
3.3. Аналіз ефективності застосування системи PECS у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.....	58
Висновки до третього розділу.....	66
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення освітніх стратегій для дітей з розладами аутистичного спектра шляхом використання сучасних методик альтернативної комунікації. Використання системи PECS в освітньому процесі може стати ефективним інструментом для активізації комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку, що сприятиме їхній соціальній адаптації, розвитку мовлення та когнітивних навичок.

Основні положення та принципи інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами закріплені у низці міжнародних та національних нормативно-правових документів: Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, Законі України «Про освіту», Законі України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» тощо. Це підкреслює важливість впровадження системи PECS як одного з ефективних методів реалізації інклюзивної освіти.

Науковці приділяють значну увагу вивченню різних аспектів розвитку комунікації у дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема використанню альтернативних методів навчання (A. Bondy, L. Frost). Проте, незважаючи на наявні дослідження, ця проблема не отримала активного впровадження в закладах освіти та серед батьків через недостатню обізнаність, обмежені ресурси та недостатню інтеграцію методу PECS у загальноосвітній простір.

Таким чином, проведення дослідження, спрямованого на вивчення ефективності застосування комунікативної системи PECS для активізації комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку розладами аутистичного спектра, є актуальним і має значну теоретичну та практичну значущість.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику роботи з активізації комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами комунікативної системи обміну картками PECS.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Здійснити аналіз науково-методичної літератури з теоретичних основ порушень комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектра.

2. Підібрати відповідний діагностичний інструментарій та визначити стан сформованості комунікативних навичок.

3. Розробити і впровадити метод роботи з активізації комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами комунікативної системи обміну картками (PECS) та встановити її ефективність .

Об'єкт дослідження - комунікативна діяльність дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

Предмет дослідження - активізація комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра з опорою на метод PECS.

Теоретико-методологічні засади дослідження: теорія про закономірності розвитку спілкування в онтогенезі та концептуальні положення про провідну роль мовлення у формуванні особистості дитини (Н. Бабоч, І. Мартиненко, І. Омельченко, Т. Піроженко та ін.); положення про індивідуально-диференційований підхід у структурі педагогічного вивчення дітей (В. Бондар, І. Єременко, В. Синьов); наукові висновки про єдність вікових закономірностей у дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами (О. Гаврилов, С. Конопляста, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.); методичні засади комунікативної системи PECS (A. Bondy, L. Frost, C. Ostryn, R. Wolfe та ін.); нормативні показники і критерії мовленнєвого розвитку дитини (Є. Соботович). Важливим методологічним орієнтиром є

сучасні наукові дослідження в галузі логопедії, спеціальної педагогіки, нейропсихології та прикладного поведінкового аналізу (О. Гаврилов, С. Конопляста, В. Тарасун, Т. Єфіменко, L. Frost, A. Bondy, P. Howlin, C. Lord, T. Charman та ін.), які розкривають особливості становлення комунікативних навичок дітей з аутизмом та ефективність використання альтернативних засобів комунікації.

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

- теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, логопедичної, методичної літератури для окреслення особливостей комунікації молодших школярів з РАС; теоретичне осмислення й узагальнення практики використання методу PECS з метою визначення методичних засад і пересторіг у процесі формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку РАС; моделювання роботи з активізації їхньої комунікативної діяльності із застосуванням методу PECS;
- емпіричні: комплексне вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом: експеримент: констатувальний для визначення стану мовленнєвого розвитку молодших школярів з розладами аутистичного спектра; формувальний та контрольньо-аналітичний для перевірки ефективності розробленої моделі роботи з активізації комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами комунікативної системи обміну картками (PECS);
- статистичні: кількісно-якісний аналіз даних для оцінки ефективності технології PECS та достовірності отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота на констатувальному, формувальному та контрольньо-аналітичному етапах дослідження проводилася на базі Спеціальної школи №7 м. Києва. Вибірку склали 3 учнів початкової школи з розладами аутистичного спектра.

Елементи наукової новизни полягають у визначенні та науковому обґрунтуванні рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра; уточненні специфіки їх комунікативних труднощів з урахуванням індивідуальних когнітивно-мовленнєвих профілів; подальшому розвитку підходів до впровадження методу PECS в умовах спеціального навчання, зокрема щодо адаптації його етапів, добору стимульного матеріалу та організації навчального середовища.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що запропонована модель активізації комунікативної взаємодії молодших школярів з розладами аутистичного спектра, розроблена на засадах використання методу PECS, забезпечує умови для зменшення комунікативних труднощів, підвищення ініціативності у спілкуванні та розширення можливостей залучення дітей до спільної діяльності з дорослими та однолітками. Модель може бути використана у практиці логопедичної роботи, інклюзивного та спеціального навчання, а також у підготовці фахівців.

Апробація результатів. Апробація здійснювалась протягом 2025 року у ході емпіричного констатувального та формуального дослідження на базі спеціальної школи 7 м. Києва (Довідка про впровадження). Результати дослідження були представлені на Студентській науково-практичній онлайн-конференції «Перші кроки в науку» (6 листопада 2025 року), секція №15 «Науково-практичні засади логопедичної підтримки осіб із порушеннями мовлення» (Київ, Україна), а також на Всеукраїнській науково-практичній конференції (з міжнародною участю) «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (11 листопада 2025 року). Матеріали дослідження викладено у тезах: Лопатинська Н.А., Овчаренко М.С., Бойчук К.Ю. Активізація комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами комунікативної системи PECS. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання:*

успішні українські та зарубіжні практики: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., Київ). Київ, 2025. С.82–84.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (79 найменувань, з них 46 – іноземними мовами). Повний обсяг роботи становить 79 сторінок, основного тексту – 65 сторінок. Робота містить 13 таблиць на 11 сторінках основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОРУШЕНЬ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

1.1. Особливості комунікації у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра

Проблеми розвитку мовлення і комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра (далі – РАС) досліджували багато науковців, зокрема Л. Каннер, Ю. Конопляста, К. Островська, Т. Скрипник, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші. Частина дослідників зазначає, що труднощі комунікації у дітей з аутизмом пов'язані не лише з небажанням, але й з нездатністю ефективно спілкуватися через особливості нейророзвитку. Інші вчені підкреслюють відсутність внутрішньої мотивації до комунікації ще з раннього дитинства.

Наукові дані підтверджують, що вже на початкових етапах розвитку у дітей з РАС спостерігаються значні порушення як невербальної, так і вербальної комунікації [18, 42]. Зокрема, вони можуть не виокремлювати лепет як важливий етап мовленнєвого розвитку, а здатність до імітації звуків, рухів і слів у них нерідко є недостатньо сформованою. Посмішка дитини часто не є відповіддю на емоційний стимул, а зоровий контакт з іншими людьми або відсутній, або має дуже короткочасний характер. Крім того, такі діти зазвичай не прагнуть до взаємодії з оточуючими та рідко виявляють ініціативу до спільної діяльності [18, 45].

Діти з РАС можуть тривалий час не розрізняти живі об'єкти від неживих предметів, не усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх дій та їхній вплив на інших людей чи тварин. Їхні комунікативні труднощі є не наслідком поведінкових особливостей, а проявом специфіки розвитку. Мовленнєві порушення значною мірою впливають на загальну картину аутизму. Незалежно від рівня мовленнєвого розвитку, діти з РАС найчастіше

використовують мову не для соціальної взаємодії, а для задоволення власних потреб [56].

Комунікативні порушення у дітей з аутизмом значно складніші, ніж звичайні мовленнєві розлади. Виразність цих порушень може варіюватися від незначних труднощів у вимові до порівняно розвиненого лексичного запасу. Однак найпоширенішими проблемами є труднощі в розумінні значень слів (семантика) та їхньому використанні в комунікації (прагматика) [42]. Діти з аутизмом можуть мати труднощі у розумінні складних питань і часто не компенсують брак мовлення невербальними засобами, такими як жести чи міміка. Незалежно від рівня мовленнєвого розвитку, їм складно ініціювати та підтримувати діалог, дотримуватися теми розмови, а також зважати на реакцію співрозмовника [56, 58].

Однією з характерних особливостей мовлення при аутизмі є ехолалія - повторення почутих слів або фраз без усвідомлення їхнього значення. Також у дітей з РАС спостерігаються труднощі у використанні займенників та непрямих мовленнєвих конструкцій. Головна проблема полягає не лише у формуванні мовлення, а й у його соціальній функції: навіть якщо дитина володіє мовленням, вона може не використовувати його для ефективної комунікації. Прагматичний компонент мовлення порушується більшою мірою, ніж семантичний чи синтаксичний [42, 18].

Розвиток комунікативних навичок розпочинається ще в ранньому віці та є вирішальним для подальшого навчання і соціалізації дитини [52]. За останні десятиліття було проведено численні дослідження, які сприяли кращому розумінню особливостей соціально-комунікативного розвитку дітей з аутизмом. Ці наукові напрацювання стали основою для сучасних підходів до діагностики та корекційної роботи.

Дослідження виявили два основних аспекти, які є порушеними у дітей з РАС. Перший аспект – координація уваги між людьми та об'єктами (спільна увага). Другий – використання символічних засобів для комунікації.

Здатність до спільної уваги розвивається з перших місяців життя під час взаємодії з батьками. У нормі дитина навчається фокусувати погляд на соціальному партнері, стежити за предметами, обмінюватися емоціями та реагувати на вказівні жести дорослих. Це є важливою основою для подальшого навчання через наслідування [58]. Наприклад, щоб пов'язати слово з предметом, дитина повинна орієнтуватися на напрямок погляду та жести дорослого.

У дітей з РАС спостерігаються труднощі із зосередженням уваги, що може призводити до проблем із засвоєнням мовленнєвих категорій і розвитком мовлення. Крім того, їм важко привертати увагу дорослих до своїх інтересів, що ускладнює спільний емоційний досвід [29]. Це не означає, що вони не прагнуть спілкування, але їхня комунікація часто зводиться до впливу на поведінку інших, щоб отримати бажаний об'єкт або відмовитися від небажаної дії.

Щодо використання символів, перед оволодінням мовленням дитина вчиться виражати наміри за допомогою звуків та жестів. Наприклад, вона може тягнутися до предмета, вказувати на нього або використовувати загальноприйняті рухи (вітання, прощання, вказування). У дітей з РАС цей процес є порушеним, що ускладнює подальший розвиток мовлення і комунікативних навичок.

Таким чином, труднощі комунікації при аутизмі мають широкий спектр проявів, проте головним викликом є порушення соціальної складової мовлення. Важливо розуміти, що комунікативні особливості дітей з РАС вимагають спеціального підходу та корекційної роботи, спрямованої на розвиток альтернативних способів спілкування. Ранні жести, як і перші слова, які засвоює дитина, часто є буквальними та не мають символічного значення [42, 18].

У дітей з типовим розвитком на другому році життя формується здатність до символізації – уміння замінювати один предмет іншим, що виконує аналогічну функцію. Ця навичка передуює стрімкому розширенню

словникового запасу та розвитку символічної гри. Однак у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) часто спостерігаються труднощі в застосуванні жестів із символічним змістом [56]. Вони рідко компенсують нестачу вербальної комунікації іншими засобами, такими як жести чи міміка. Натомість діти з аутизмом використовують найпростіші контактні жести – наприклад, можуть тягнути дорослого за руку, штовхати або маніпулювати його руками, щоб досягти бажаного. У складних випадках може виникати проблемна поведінка, що виконує комунікативну функцію: самопошкодження, агресія або різкі спалахи роздратування [14, 28].

На відміну від дітей із типовим розвитком, які наслідують жести та інші комунікативні навички, спостерігаючи за поведінкою дорослих, діти з аутизмом нерідко винаходять власні способи впливу на інших методом проб і помилок. Це ускладнює їхню соціальну адаптацію та взаємодію з оточенням.

Також спостерігаються труднощі у спілкуванні з однолітками, оскільки взаємодія з іншими дітьми може бути мінімальною або відсутньою через брак ініціативи до спілкування [68]. У ставленні до членів сім'ї часто проявляються крайнощі - дитина або повністю ігнорує близьких, або виявляє надмірну прихильність до однієї людини, а її тимчасова відсутність може спричинити панічні атаки, агресію або сильне занепокоєння [56, 72].

Важливою особливістю є відсутність соціально-емоційної взаємодії, коли дитина не шукає підтримки, не проявляє ініціативи у вираженні емоцій і не регулює поведінку відповідно до соціального контексту. Також у них часто відсутні спільні інтереси у спілкуванні, розмова з іншими людьми не викликає зацікавленості, адже вони не мають потреби в обміні думками або емоціями. Спонтанне мовлення може бути затриманим або повністю відсутнім, у багатьох випадках мовленнєвий розвиток починається пізніше або формується лише за умови спеціальної допомоги, часто цьому передують відсутність гуління в ранньому дитинстві. Досить поширеними є ехолалія та стереотипне мовлення, коли дитина повторює почуті слова або фрази без розуміння їхнього змісту [56].

Також діти з РАС мають труднощі із рефлексією - вони не усвідомлюють, як їх сприймає оточення, що ускладнює розуміння соціальних норм і правил поведінки, а їхні реакції можуть бути непропорційними або неадекватними ситуації. Ще однією важливою особливістю є відсутність виразної міміки, коли мімічна активність слабо виражена або зовсім відсутня, що ускладнює комунікацію та взаєморозуміння з оточенням [51].

Таким чином, труднощі комунікації при аутизмі мають широкий спектр проявів, проте головним викликом є порушення соціальної складової мовлення (прагматики). Комунікативні особливості дітей з РАС вимагають спеціального підходу та корекційної роботи, спрямованої на розвиток альтернативних способів спілкування [56, 52].

Розглянемо наслідки комунікативних труднощів. Обмежений соціальний досвід дітей з РАС значно впливає на їхню здатність адаптуватися до оточення. Брак комунікативних навичок призводить до труднощів у навчанні, взаємодії з ровесниками та соціальній інтеграції [1].

Щоб ефективно взаємодіяти з такими дітьми, необхідно враховувати їхні особливості та застосовувати спеціальні методи навчання, зокрема:

- використання візуальної підтримки (картки, піктограми, комунікативні дошки) [23, 29];
- використання альтернативних засобів комунікації (жестова мова, PECS - система обміну зображеннями) [3, 65];
- розвиток спільної уваги та наслідування через ігрові методики [3];
- формування навичок соціальної взаємодії за допомогою структурованих тренінгів [68].

Важливо пам'ятати, що кожна дитина з аутизмом унікальна, тому корекційна робота має бути адаптована до її індивідуальних потреб. Раннє втручання та комплексний підхід можуть значно покращити комунікативні навички та соціальну адаптацію дітей з РАС [1, 79].

1.2. Особливості порушень комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра

Комунікативні порушення у дітей з розладами аутистичного спектра мають широкий діапазон проявів – від повної відсутності мовлення до специфічних особливостей його використання. В основі цих труднощів лежать порушення соціальної взаємодії, що впливають на здатність дітей розуміти комунікативні наміри інших осіб та будувати ефективне спілкування [56, 6].

Розглянемо основні особливості порушень комунікації у дітей з РАС. Відсутність або порушення зорового контакту. Діти з РАС часто не використовують погляд як засіб комунікації. Вони можуть уникати погляду в очі або, навпаки, дивитися на співрозмовника, не усвідомлюючи соціального чи комунікативного значення цього контакту. Недостатній зоровий контакт ускладнює соціальну взаємодію, оскільки є ключовим елементом невербального спілкування.

Зниження або відсутність спільної уваги. Спільна увага - це здатність спрямовувати та розділяти фокус уваги на об'єкті чи події з іншими людьми. Діти з РАС рідко використовують вказівні жести, можуть не реагувати на вказівки інших і не прагнуть поділитися своїм досвідом чи емоціями, що створює значні труднощі у встановленні комунікативних зв'язків [58].

Порушення жестової комунікації. У дітей з аутизмом спостерігається обмежене використання жестів або їхнє застосування є невідповідним до ситуації. Вони рідко використовують вказівні жести для привернення уваги чи обміну інформацією. Збіднена або неприродна жестикуляція знижує ефективність невербальної комунікації [56].

Ехолалія та стереотипне мовлення. Характерною особливістю мовлення дітей з РАС є ехолалія, яка може бути негайною, коли дитина одразу повторює почуті слова або фрази, Та відстроченою, коли повторення відбувається через певний проміжок часу. Ехолалія може виконувати різні функції, включаючи засіб комунікації (прохання, відповідь) або механізм

саморегуляції. Крім того, мовлення часто наповнене повторюваними фразами та стереотипними висловами, які не завжди відповідають ситуації.

Деякі діти з аутизмом схильні до деталізованих монологів на теми, що їх цікавлять. Таке мовлення може бути інформативним, але позбавленим зворотного зв'язку зі співрозмовником. Відсутність адаптації до реакції слухача значно ускладнює взаємодію.

Буквальне сприйняття мовлення. Діти з РАС мають труднощі з розумінням метафор, гумору, сарказму та іронії, що суттєво ускладнює соціальну комунікацію. Вони схильні сприймати слова буквально, що часто призводить до хибного розуміння прихованих або непрямих смислів висловлювань.

Порушення реципрокного (взаємного) спілкування. Комунікація дітей з РАС часто є асиметричною. Вони можуть або уникати взаємодії, або, навпаки, домінувати у розмові, не звертаючи уваги на реакцію співрозмовника. Це перешкоджає формуванню соціальних зв'язків та повноцінній взаємодії [42].

Труднощі в ініціюванні та підтримці діалогу. Дитина з аутизмом може не починати розмову самостійно або спілкуватися лише у відповідь на запитання. Під час діалогу вони можуть не використовувати зворотний зв'язок, раптово змінювати тему або взагалі не реагувати на репліки співрозмовника.

Відсутність або зниження прагнення до спілкування. Багато дітей з РАС не проявляють природної потреби у соціальній взаємодії, що може створювати враження замкненості або емоційної байдужості до оточуючих.

Порушення міміки та інтонаційної виразності. Міміка у дітей з аутизмом часто є маловиразною або відсутньою. Інтонація мовлення може бути монотонною, надмірно гучною, занадто тихою або неприродною [56]. Це робить їхнє мовлення менш зрозумілим для співрозмовника і ускладнює соціальну взаємодію.

Отже, порушення комунікативних навичок у дітей з РАС є одним із ключових бар'єрів на шляху їхньої соціальної інтеграції. Враховуючи широкий спектр проявів цих порушень, корекційна робота має бути індивідуалізованою та комплексною [1, 52]. До ефективних методів розвитку комунікативних навичок належать альтернативна та додатково підтримувана комунікація (PECS, жестова мова), ігрова терапія, поведінкові методики (АВА) та структуроване навчання [79]. Раннє втручання та систематична підтримка сприяють покращенню комунікативних навичок і соціальної адаптації дітей з аутизмом.

1.3. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС

Розвиток комунікативних умінь у дітей із розладами аутистичного спектра належить до найактуальніших напрямів у сучасній спеціальній педагогіці та психології. Аналіз наукових і методичних джерел засвідчує, що ця проблема є багатовимірною, охоплює когнітивні, нейропсихологічні, соціальні та поведінкові аспекти, а також передбачає використання доказових підходів у процесі корекційно-розвиткової роботи.

Порушення комунікації є центральною ознакою РАС і зумовлює значні труднощі соціальної взаємодії, мовленнєвого розвитку та адаптації [56]. На думку українських науковців (зокрема, О. Білоус, Т. Куценко, Т. Скрипник), комунікативна діяльність дітей з аутизмом формується в умовах порушення соціально-емоційного контакту, що виявляється у дефіциті спільної уваги, недостатній емоційній залученості, труднощах у розумінні невербальних засобів спілкування [56, 1, 28].

Наукові дослідження дозволяють виокремити кілька концептуальних моделей, що пояснюють природу комунікативних порушень і є підґрунтям для створення ефективних корекційних програм. Однією з найвідоміших є теорія порушення «теорії розуму» Theory of Mind. Ця теорія пояснює, що діти з РАС мають труднощі з розумінням власних і чужих психічних станів

(думок, намірів, переконань). Це проявляється у нездатності передбачати поведінку співрозмовника, розуміти підтекст, іронію чи метафори, а також у недостатньо сформованій спільній увазі – необхідній основі для ефективного спілкування [58].

Теорія слабкої центральної когерентності. Ця модель вказує на схильність осіб з аутизмом до фрагментарного, а не цілісного сприймання інформації. Унаслідок цього комунікація набуває буквального характеру: дитина сприймає слова без урахування контексту, а невербальні сигнали (жести, міміка) не інтегруються з мовленнєвими повідомленнями.

Гіпотеза дзеркальних нейронів. Атиповість функціонування цієї системи впливає на здатність наслідувати, розуміти дії та емоційні стани інших людей. Це, своєю чергою, перешкоджає розвитку емпатії та соціальної взаємодії.

Концепція зниження соціальної мотивації. Дослідження вказують, що прагнення до соціальної взаємодії з оточенням у дітей із РАС формується слабше, ніж у нейротипових дітей, що утруднює природне оволодіння комунікативними формами поведінки. У межах вітчизняної спеціальної педагогіки комунікативна діяльність розглядається як провідний механізм соціалізації дитини. Українські науковці (О. Білоус, Т. Скрипник, І. Тарнавська) наголошують, що порушення спілкування тягне за собою вторинні відхилення у пізнавальній, емоційній та мовленнєвій сферах [18, 1, 72].

Науково-методичні джерела в Україні (О. Білик, І. Зайцева, Т. Скрипник,) дозволяють виокремити типові форми прояву комунікативного дефіциту, які різняться за ступенем вираженості – від повної відсутності мовлення до його нефункціонального використання [18, 9].

Порушення прагматичного рівня мовлення. Це найбільш порушений компонент. Діти з РАС рідко ініціюють спілкування, здебільшого лише реагують на звернення дорослого, не підтримують діалог, не змінюють тему розмови [22]. Часто мовлення використовується не з метою обміну

інформацією, а як засіб самостимуляції – повторення знайомих фраз або звуків приносить дитині емоційне задоволення, але не має комунікативної функції.

Незважаючи на те, що ехолалії часто сприймаються як патологічні, вони можуть виконувати функціональну роль, слугуючи засобом вираження потреби, прохання чи відповіді. Порушення просодики. Мовлення часто монотонне, надмірно гучне або тихе, із нерівномірним темпом [18]. Дефіцит невербальної комунікації. Простежуються значні труднощі у сфері невербальної комунікації – обмежений зоровий контакт, збіднена міміка, невираженість вказівних жестів, складнощі з розумінням невербальних сигналів інших людей [18].

Таким чином, комунікативні порушення при РАС охоплюють як вербальні, так і невербальні компоненти мовленнєвої діяльності, що зумовлює потребу у комплексному підході до їхньої корекції.

Доказова педагогічна практика пропонує низку ефективних стратегій розвитку комунікації у дітей з аутизмом, які поділяються на поведінкові та альтернативні. Прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis – ABA). Це найбільш науково обґрунтований підхід, який включає: Discrete Trial Teaching (DTT) – навчання конкретним мовленнєвим реакціям у структурованих умовах. Pivotal Response Treatment (PRT) – розвиток мотивації, ініціативності та саморегуляції дитини через ігрову взаємодію [59]. Natural Environment Teaching (NET) – закріплення комунікативних навичок у природних побутових ситуаціях.

Модель раннього втручання Early Start Denver Model (ESDM). Ця модель поєднує принципи ABA та соціально-емоційного розвитку через гру, імітацію та спільну увагу. Альтернативна та допоміжна комунікація (AAC). Для дітей, у яких мовлення відсутнє або обмежене, використовуються: Picture Exchange Communication System (PECS) (Л. Бонді, С. Фрост) – структурована система навчання ініціації комунікації через обмін зображеннями [38, 39]. Вона формує розуміння причинно-наслідкового

зв'язку між дією (обмін карткою) і результатом (отримання бажаного) [27]. Електронні комунікатори та планшетні додатки (Proloquo2Go, Avaz), які дозволяють дітям формувати фрази й розширювати словниковий запас [23, 28].

Соціально-комунікативні стратегії. До них належать соціальні історії (К. Грей) – короткі тексти, що пояснюють дитині соціальні ситуації та правила поведінки [65], а також групові тренінги соціальних навичок, де діти практикують діалог, чергування у спілкуванні, розуміння емоцій, розвиток спільної гри.

Отже, узагальнення науково-методичних джерел підтверджує, що розвиток комунікативних навичок дітей із розладами аутистичного спектра потребує індивідуалізованого, системного й практикоорієнтованого підходу. Ефективність корекційної роботи визначається не лише засвоєнням мовленнєвих структур, а передусім – здатністю дитини використовувати комунікацію як функціональний інструмент соціальної взаємодії.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено комплексний аналіз науково-методичної літератури, що стосується природи, проявів та механізмів порушення комунікативних навичок у дітей з РАС. Дослідження підтверджують, що порушення комунікації є однією з ключових, а іноді й провідною, ознакою розладів аутистичного спектра. Ці труднощі мають широкий діапазон проявів і коріняться не лише у вербальній, але й насамперед у соціально-емоційній сфері. Було встановлено, що вже у дошкільному віці у дітей з РАС спостерігається дефіцит спільної уваги, відсутність або порушення зорового контакту та зниження внутрішньої мотивації до взаємодії.

Аналіз особливостей порушень комунікативних навичок виявив, що найбільш ураженим є прагматичний компонент мовлення – його соціальна функція. Навіть за наявності лексичного запасу, дитина з РАС відчуває

значні труднощі в ініціюванні та підтримці діалогу, розумінні непрямих смислів (метафор, іронії), а також адаптації мовлення до контексту та реакції співрозмовника. Характерними проявами є ехолалія, стереотипне мовлення, буквальне сприйняття інформації та збіднена невербальна комунікація (міміка, жести).

Науково-методична література пропонує кілька концептуальних моделей для пояснення цих порушень, серед яких найбільш значущими є: теорія порушення «теорії розуму» (Theory of Mind), гіпотеза слабкої центральної когерентності та концепція зниження соціальної мотивації. Ці моделі підкреслюють нейророзвитковий характер труднощів, які впливають на здатність дитини розуміти психічні стани інших та сприймати інформацію цілісно, а не фрагментарно.

На основі теоретичних засад були визначені ключові напрями корекційно-розвиткової роботи. Доказова педагогічна практика наголошує на необхідності застосування індивідуалізованого та системного підходу, що включає поведінкові методики (Прикладний аналіз поведінки – АВА, ESDM); використання альтернативної та допоміжної комунікації (AAC), зокрема системи обміну зображеннями PECS та електронних комунікаторів, для розвитку функціональної комунікації; соціально-комунікативні стратегії (соціальні історії, тренінги соціальних навичок).

Таким чином, результати теоретичного дослідження підтверджують, що корекційна робота має бути сфокусована не лише на формуванні мовленнєвих структур, а передусім на розвитку комунікативної компетентності як функціонального інструменту для соціальної взаємодії та успішної адаптації дитини з РАС у суспільстві.

РОЗДІЛ 2

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

2.1 Оцінювання стану сформованості комунікативних навичок в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

Дослідження стану сформованості комунікативних навичок проводилося на базі спеціальної школи 7 м. Києва. У процесі дослідження було використано методику для формування комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) із застосуванням альтернативної комунікативної системи PECS (Picture Exchange Communication System) [33, 1].

Метою даного етапу дослідження було впровадити та апробувати програму корекції комунікативних порушень, інтегровану з методикою PECS; стимулювати комунікативну ініціативу [44; 18] та активно формувати практичні комунікативні навички.

Для дослідження було обрано трьох учнів молодшого шкільного віку (6-8 років), які навчаються у 1-му класі та мають висновок Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) щодо наявності РАС різного ступеня вираженості.

- дитина 1 – немовленнєва, на момент дослідження не використовувала вербальне мовлення;

- дитина 2 і дитина 3 – діти з обмеженими мовленнєвими можливостями, які використовують систему PECS як додатковий засіб комунікації, раніше опанували II-III етапи системи.

У роботі брали участь логопед (студент), мама дитини як постійний комунікативний партнер і дитина, що забезпечило міжособистісну взаємодію в умовах, наближених до природного середовища спілкування.

2.2. Вибір і застосування діагностичних методик для оцінки комунікативних навичок

Дослідницька частина включала виконання комплексу вправ для оцінки сану сформованості комунікативних навичок [79].

Комплекс вправ для немовленнєвої дитини (дитини 1).

Критерій: Прагматичний (ініціація комунікації)

Вправа 1: «Дістань предмет»

Мета: оцінити та сформувати навичку ініціації прохання до дорослого про допомогу для отримання бажаного об'єкта.

Хід виконання: дорослий кладе високомотивовані для дитини предмети (улюблені ласощі) у прозору, але щільно закриту ємність, яку дитина не може відкрити самостійно, або розміщує їх поза зоною досяжності.

Інструкція: вербальна інструкція відсутня, дорослий чекає комунікативну ініціативу (погляд на дорослого, жест, подача ємності, вокалізація).

Завдання для комунікативного партнера: мама має пасивно очікувати комунікативну ініціативу. Коли дитина проявить будь-яку форму прохання, мама має негайно відреагувати: відкрити ємність/дістати предмет та емоційно прокоментувати успіх («Ось! Я тобі дам!»), одразу передаючи предмет дитині.

Вправа 2 : «Пограй зі мною»

Мета: оцінити та сформувати навичку ініціації прохання про продовження приємної діяльності (взаємодії).

Хід виконання: дорослий починає цікаву для дитини гру (наприклад, гра з мильними бульбашками, заводною іграшкою). Через короткий проміжок часу (коли інтерес дитини високий) дорослий раптово припиняє гру та приймає нейтральну позу, очікуючи на реакцію дитини.

Інструкція: вербальна інструкція відсутня. Дорослий очікує на ініціативу (наприклад, погляд на дорослого/іграшку, дотик до руки дорослого, яка приводить іграшку в дію).

Завдання для комунікативного партнера: мама має спостерігати за реакцією дитини. Як тільки дитина проявить ініціативу, мама негайно відновлює гру та радісно коментує: «Ти хочеш ще? Давай гратися далі!». Це забезпечує прямий зв'язок між комунікацією та позитивним підкріпленням.

Критерій: Лінгвістичний та невербальний (розуміння та жести)

Вправа 3: «Знайди схоже»

Мета: зрозуміти невербальний контакт оцінити навичку розуміння вербальної інструкції і реальної взаємодії.

Хід виконання: дорослий кладе на стіл два-три реальні об'єкти (наприклад, машинка, чашка, банан). Потім показує дитині картку одного з цих об'єктів.

Інструкція: «Подивись! Це банан (показуючи на картку). Де тут справжній банан?» або «Покажи мені такий самий!».

Завдання для комунікативного партнера: мама має підтримувати увагу дитини до зображення. Якщо дитина вагається, мама моделює жест на реальний об'єкт (легкий рух руки до об'єкта), але не виконувати завдання замість дитини. При правильному виборі - активно хвалити та дозволити взяти об'єкт.

Критерій: Соціально-емоційний (Спільна увага)

Вправа 4: «Спільний погляд»

Мета: оцінити навичку спільної уваги - здатність дитини розділити фокус уваги з дорослим.

Хід виконання: дорослий привертає увагу дитини до свого обличчя. Потім різко емоційно вказує на цікавий об'єкт, розташований збоку від дитини (іграшка, що світиться), і переводить погляд з об'єкта назад на обличчя дитини.

Інструкція: «Ой, дивись! Що там?» (дорослий емоційно вказує).

Завдання для комунікативного партнера: мама має забезпечити візуальний контакт перед початком вправи. Якщо дитина подивилася на об'єкт, а потім на маму, мама має підтвердити інтерес: «Бачив? Так! Це

цікаво!». Якщо дитина не реагує, мама може обережно повернути її обличчя до себе, щоб забезпечити перехід погляду.

Критерій: Невербальний (Жести)

Вправа 5: «Вкажи мені»

Мета: оцінити використання вказівного жесту для прохання.

Хід виконання: дорослий тримає бажаний предмет на видноті та спеціально очікує, доки дитина вкаже на нього пальцем. Якщо дитина лише тягнеться, дорослий легко перешкоджає цьому і знову очікує на цілеспрямований вказівний жест.

Інструкція: вербальна інструкція відсутня. Очікується використання жесту для прохання.

Завдання для комунікативного партнера: мама має стояти за дитиною і бути готовою підвести руку дитини, якщо дитина не може його виконати самотійно. Як тільки жест виконано (навіть з допомогою), предмет одразу видається дитині.

Критерій: Соціально-емоційний (Емоційний відгук)

Вправа 6: «Емоційне дзеркало»

Мета: оцінити емоційний відгук дитини та її увагу до обличчя комунікативного партнера.

Хід виконання: дорослий привертає увагу дитини до свого обличчя. Потім різко демонструє яскраві, контрастні емоції (наприклад, дуже радісний вираз обличчя, потім - сумний).

Інструкція: відсутня вербальна інструкція.

Завдання для комунікативного партнера: мама має забезпечити оптимальну відстань (близько 30-50 см), щоб дитина могла чітко бачити міміку. Після демонстрації емоції мама має повернутися до нейтрального виразу та почекати відповідну або будь-яку фіксацію погляду дитини.

Критерії оцінювання

Вправа 1: «Дістань предмет»

- 3 бали (високий рівень): дитина одразу (протягом 5 сек) виявляє чітку комунікативну ініціативу (подача ємності, погляд-жест) і наполегливо її повторює, якщо дорослий не реагує.

- 2 бали (середній рівень): дитина виявляє комунікативну ініціативу (погляд, вокалізація, жест) протягом 5-10 сек, але може потребувати легкого стимулу (наприклад, погляд дорослого на ємність).

- 1 бал (низький рівень): дитина не виявляє комунікативної ініціативи або лише пасивно намагається дістати предмет без звернення до дорослого. потрібна повна фізична підказка.

Вправа 2: «Пограй зі мною»

- 3 бали (високий рівень): дитина негайно (протягом 3 сек) виявляє чітке прохання про продовження (дотик до руки, що приводить іграшку в дію; чіткий погляд на дорослого/іграшку).

- 2 бали (середній рівень): дитина виявляє ініціативу (наприклад, вокальне невдоволення, легкий погляд) протягом 3-7 сек, але може потребувати наполягання або ненав'язливого нагадування.

- 1 бал (низький рівень): дитина пасивно очікує або займається іншою діяльністю, не реагуючи на припинення гри. Потрібна значна підказка.

Вправа 3: «Знайди схоже»

- 3 бали (високий рівень): дитина впевнено та правильно вказує/бере реальний об'єкт, що відповідає зображенню, з 3 предметів з першої спроби, підтримує і продовжує комунікативну взаємодію.

- 2 бали (середній рівень): дитина правильно вибирає об'єкт з 2-3 предметів, але потребує повторної інструкції або легкої моделюючої підказки (погляд на об'єкт).

- 1 бал (низький рівень): дитина хаотично вибирає предмети або не співвідносить зображення та реальний об'єкт. потрібна фізична підказка або повторне навчання.

Вправа 4: «Спільний погляд»

- 3 бали (високий рівень): дитина негайно переводить погляд на об'єкт, на який вказує дорослий, а потім автоматично повертає погляд на обличчя дорослого (трикутний погляд).
- 2 бали (середній рівень): дитина переводить погляд на об'єкт, але не завжди повертає погляд на обличчя дорослого або потребує наполягання дорослого (повторний емоційний вираз).
- 1 бал (низький рівень): дитина фіксує погляд лише на обличчі дорослого або лише на об'єкті, не з'єднуючи їх у спільний фокус.

Вправа 5: «Вкажи мені»

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно та цілеспрямовано використовує чіткий вказівний жест (палець) для прохання без вербальної інструкції.
- 2 бали (середній рівень): дитина використовує нечіткий вказівний жест (вся долоня/рука) або потребує легкої фізичної корекції/підказки для його формування.
- 1 бал (низький рівень): дитина лише тягнеться до предмета або використовує нефункціональні рухи. Потрібна повна фізична допомога для виконання жесту.

Вправа 6: «Емоційне дзеркало»

- 3 бали (високий рівень): дитина утримує погляд на обличчі дорослого протягом демонстрації емоції і виявляє відповідну або активну реакцію (міміка, вокалізація, посмішка/занепокоєння).
- 2 бали (середній рівень): дитина фіксує погляд, але лише на короткий час або її емоційний відгук нечіткий/запізнілий.
- 1 бал (низький рівень): дитина ігнорує обличчя дорослого або відводить погляд, відгук на зміну емоції відсутній.

Після оцінювання кожної вправи за вказаною шкалою підраховується загальна сума балів (максимум 18 балів) (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Якісна оцінка рівня сформованості комунікативних навичок

Рівень сформованості комунікативних навичок	Сума балів	Опис
Високий рівень	15-18 балів	Прагматичний: дитина активно ініціює комунікацію (прохання про предмет/продовження діяльності) чіткими, наполегливими засобами. Лінгвістичний/невербальний: впевнено розуміє інструкції, успішно використовує цілеспрямований вказівний жест. Соціально-емоційний: проявляє активну спільну увагу та адекватний емоційний відгук на міміку дорослого.
Середній рівень	10-14 балів	Прагматичний: дитина ініціює комунікацію, але може потребувати легкого стимулу або наполягання. Прохання не завжди чіткі (наприклад, вокалізація, нечіткий жест). Лінгвістичний/невербальний: розуміє інструкції, але може потребувати повтору або моделювання жесту. Вказівний жест нечіткий або використовується з підказкою. Соціально-емоційний: спільна увага присутня, але не завжди автоматична (потребує повторного емоційного виразу). Емоційний відгук на обличчя дорослого короткочасний або запізнिलий.
Низький рівень	6-9 балів	Прагматичний: Комунікативна ініціатива практично відсутня; дитина пасивно очікує або намагається діяти без залучення дорослого. Потрібна повна фізична підказка для прохання. Лінгвістичний/Невербальний: Хаотичний вибір предметів, нездатність співвідносити об'єкти. Жести нефункціональні, потрібна значна фізична допомога для їх виконання. Соціально-емоційний: Дитина ігнорує обличчя дорослого або фіксує погляд лише на одному елементі (або об'єкт, або дорослий). Емоційний відгук на зміну міміки відсутній.

Методичний комплекс для дітей 2 і 3 був сформований з опорою на рівень володіння системою альтернативної комунікації PECS, а саме – відповідно до II-III етапів її засвоєння на момент початку констатувального дослідження. Оскільки на цих етапах діти з розладами аутистичного спектра поступово переходять від базових комунікативних актів до конструювання розширених фраз та використання різних комунікативних функцій (зокрема прохання, коментування, повідомлення інформації), діагностичний інструментарій спрямовано на визначення сформованості мовленнєвих передумов та оцінювання практичної ефективності цих складніших форм комунікації.

Діагностика здійснюється за трьома основними критеріями: синтаксичним, прагматичним та когнітивним.

Синтаксичний критерій (Структура фрази)

Цей критерій оцінює готовність дитини до побудови речень, що складаються з більш ніж двох елементів, а також розуміння частин мови (атрибутів, дієслів, прийменників).

Показники дослідження:

1. Використання атрибутів (прикметників): здатність дитини розрізняти предмети та виконувати інструкції на основі їхніх ознак.
2. Розуміння та використання дієслів: розуміння слів, що позначають дію, та їх співвіднесення з візуальним рядом.
3. Розуміння та використання прийменників: здатність орієнтуватися у просторових відношеннях.

Діагностичні вправи:

Вправа 1: «Вибери за ознакою»

Мета: оцінити навичку розуміння та виділення предмета за якісною ознакою (розмір, колір, форма) в інструкції.

Хід виконання: логопед розміщує перед дитиною два об'єкти, які відрізняються лише однією ознакою (великий червоний м'яч та маленький

червоний м'яч). Дитина викладає на комунікативній стрічці картку, що відповідає об'єкту, який логопед просить дати.

Інструкція: «Дай мені великий м'яч.»

Завдання для комунікативного партнера: партнер забезпечує візуальне фокусування дитини на предметах і при правильному виборі здійснює емоційне позитивне підкріплення.

Вправа 2: «Покажи, хто що робить»

Мета: оцінити навичку розуміння та співвіднесення дієслів (активних дій) з відповідним зображенням.

Хід виконання: дитині демонструються 2-3 картки із зображенням людей, які виконують різні дії (наприклад, дівчинка їсть, хлопчик біжить). Дитина викладає на комунікативній стрічці картку із зображенням дії, названої логопедом.

Інструкція: «Покажи, хто біжить?»

Завдання для комунікативного партнера: мама має переконатися, що дитина розуміє загальну мету завдання (порівняння дій), а не просто вибір зображення.

Вправа 3: «Знайди, де лежить»

Мета: оцінити навичку розуміння та виділення просторових прийменників (під, на, за, перед тощо) у мовленнєвій інструкції.

Хід виконання: логопед ховає високомотивований предмет у різні просторові позиції відносно іншого об'єкта. Перед дитиною розміщені картки з прийменниками та/або картки з зображенням об'єкта у правильному місці.

Інструкція: «Де лежить олівець? Знайди олівець, який ПІД книгою.» Дитина викладає на комунікативній стрічці картку, яка відображає правильне просторове розташування (наприклад, *ОЛІВЕЦЬ ПІД КНИГОЮ*).

Завдання для комунікативного партнера: у разі успішного виконання, партнер має вербально закріпити поняття: «Правильно! Олівець під книгою!».

Прагматичний критерій (Функції комунікації)

Даний критерій є ключовим для II-III етапу PECS, оскільки оцінює функціональне розширення комунікативних намірів за межі простого прохання.

Показники дослідження:

1. Коментування: здатність ініціювати комунікацію з метою повідомити про події або об'єкти, які не є потребою.
2. Вираження наміру: здатність повідомляти про свою майбутню діяльність.
3. Постановка запитань: здатність ініціювати діалог з метою отримання нової інформації.

Діагностичні вправи:

Вправа 1: «Що відбулося?»

Мета: оцінити здатність ініціювати комунікацію з метою коментування (надання інформації про подію, що не є проханням).

Хід виконання: логопед створює ситуацію, що вимагає пояснення або реакції (наприклад, іграшковий автомобіль несподівано зіштовхується зі стіною). Дитина має доступ до карток для коментування (*Я БАЧУ, АВТОМОБІЛЬ, ВПАВ* тощо).

Інструкція: «Ой! Що це було?» (Надається пауза для очікування спонтанного коментування).

Завдання для комунікативного партнера: мама має уникати пропозицій допомоги, щоб стимулювати саме інформативну комунікацію (коментування), а не прохання.

Вправа 2: «Наш план»

Мета: оцінити здатність виражати власний намір на майбутню діяльність.

Хід виконання: перед дитиною розміщують матеріали для двох-трьох альтернативних, але бажаних видів діяльності (конструктор і пластилін). Дитина викладає на комунікативній стрічці послідовність карток, що виражає її намір (наприклад, *Я БУДУ + ГРАТИ + КОНСТРУКТОРОМ*).

Інструкція: «Що ми будемо робити зараз? Скажи, що ти будеш робити.»

Завдання для комунікативного партнера: після отримання (навіть нечіткого) вираження наміру (дитина вказала на конструктор), мама має вербально сформулювати намір: «Ти будеш грати конструктором!».

Вправа 3: «Запитай у мене»

Мета: оцінити здатність ініціювати комунікацію з функцією постановки запитань (з метою отримання нової інформації).

Хід виконання: логопед демонструє невідомий або частково прихований предмет, який може викликати інтерес (наприклад, нова іграшка, загорнута в папір, видно лише частину). Дитина викладає на комунікативній стрічці послідовність карток, що формує запитання (наприклад, *ЩО + ЦЕ?*).

Інструкція: відсутня. Логопед зберігає нейтральне очікування, щоб стимулювати дитину до ініціативного питання.

Завдання для комунікативного партнера: мама не надає інформації, доки дитина не проявить будь-яку форму комунікативної ініціативи для отримання інформації (наприклад, «Що це?», «Дай подивитися?»).

Когнітивний критерій (узагальнення та класифікація)

Розвиток цих навичок є критично важливим для успішного переходу до більш абстрактних категорій карток PECS та для розуміння категоріальних символів.

Показники дослідження:

1. Класифікація: здатність групувати предмети за спільною ознакою.
2. Узагальнення: здатність співвідносити конкретні предмети із загальною категорією.

Діагностичні вправи:

Вправа 1: «Розклади по коробках»

Мета: оцінити навичку класифікації (групування) предметів за спільною функціональною категорією (наприклад, "їжа", "іграшки").

Хід виконання: на столі змішуються предмети, що належать до двох функціональних категорій (їжа та іграшки). Перед дитиною розміщуються дві порожні ємності. Дитина викладає на комунікативній стрічці картку-символ (наприклад, *ІГРАШКИ*), після чого кладе відповідний предмет у ємність.

Інструкція: «Склади сюди їжу, а сюди - іграшки.»

Завдання для комунікативного партнера: мама має нагадати назви категорій, якщо дитина втрачає інструкцію, та перевірити правильність розподілу.

Вправа 2: «Назви одним словом»

Мета: оцінити навичку узагальнення - здатність співвідносити конкретні об'єкти з їхньою спільною категоріальною назвою.

Хід виконання: логопед послідовно показує дитині декілька предметів з однієї категорії (наприклад, яблуко, банан, виноград). Дитина викладає на комунікативній стрічці картку-символ, яка правильно узагальнює запропоновані предмети (наприклад, *ФРУКТИ*).

Інструкція: «Це яблуко, це банан... А як це назвати одним словом?»

Завдання для комунікативного партнера: мама записує найвищий рівень узагальнення, якого досягла дитина (наприклад, якщо дитина називає «фрукти» - це високий рівень; якщо лише «їжа» - нижчий).

Вправа 3: «Зроби ланцюжок»

Мета: оцінити навичку впорядкування та розуміння логічної послідовності дій.

Хід виконання: дитині пропонують картки з послідовністю дій (процес вдягання, миття рук, приготування чаю). Картки перемішані. Дитина викладає картки на комунікативній стрічці у правильній логічній послідовності.

Інструкція: «Подивись, що треба зробити спочатку, а що - потім. Розклади по порядку».

Завдання для комунікативного партнера: мама контролює логіку послідовності дій, оскільки розуміння алгоритму є основою для побудови послідовних речень.

Критерії оцінювання

Синтаксичний критерій (Структура фрази)

Вправа 1: «Вибери за ознакою» (розуміння атрибутів)

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно та миттєво викладає картку з відповідним предметом на комунікативній стрічці, керуючись вказаною ознакою (колір, розмір, форма) після першої інструкції.
- 2 бали (середній рівень): дитина викладає картку з відповідним предметом правильно, але після повторної інструкції або з помірною підказкою (нечіткий жест, підказка поглядом).
- 1 бал (низький рівень): дитина послідовно викладає (або намагається викласти) неправильну картку з предметом, або відмовляється від виконання, навіть після додаткових підказок.

Вправа 2: «Покажи, хто що робить» (Розуміння дієслів)

- 3 бали (високий рівень): дитина швидко і правильно викладає картку із зображенням відповідної дії на комунікативній стрічці без вагань.
- 2 бали (середній рівень): дитина викладає картку із зображенням дії правильно, але з помірною затримкою, або після попереднього хибного вибору, або потребує незначної вербальної підказки (акцентування на слові-дії).
- 1 бал (низький рівень): дитина не може співвіднести дієслово із зображенням і викладає випадкові картки, навіть після демонстрації.

Вправа 3: «Знайди, де лежить» (Розуміння прийменників)

- 3 бали (високий рівень): дитина миттєво та точно викладає картку, що відображає правильне просторове розташування (наприклад, *ОЛІВЕЦЬ ПІД КНИГОЮ*) на комунікативній стрічці, орієнтуючись на просторовий прийменник у мовленнєвій інструкції.
- 2 бали (середній рівень): дитина викладає картку правильно, але після проб і помилок або після додаткової візуальної/жестової підказки.
- 1 бал (низький рівень): дитина послідовно ігнорує просторову інструкцію або викладає картки навмання, не демонструючи розуміння прийменника.

Прагматичний критерій (Функції комунікації)

Вправа 1: «Що відбулося?» (Коментування)

- 3 бали (високий рівень): дитина спонтанно ініціює комунікацію, викладаючи на комунікативній стрічці розширену фразу (наприклад, "Бачу, що стукнуло"), щоб прокоментувати подію.
- 2 бали (середній рівень): дитина викладає коментуючу фразу на стрічці, але лише після стимулюючого запитання ("Що це було?"), або використовує просту, нерозширену фразу (наприклад, лише картку "Стук").
- 1 бал (низький рівень): дитина не ініціює комунікацію або викладає лише прохання ("Я хочу..."), ігноруючи потребу в коментуванні.

Вправа 2: «Наш план» (Вираження наміру)

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно та чітко викладає на комунікативній стрічці розширену фразу, формулюючи свій намір щодо майбутньої діяльності (наприклад, "Я буду грати конструктором").
- 2 бали (середній рівень): дитина викладає свій намір, але після прямого запитання або використовує неповну, нерозширену фразу, що вимагає вербального уточнення партнером.
- 1 бал (низький рівень): дитина ігнорує запитання про намір, або викладає прохання, що не стосується майбутнього плану, або лише викладає картку з предметом.

Вправа 3: «Запитай у мене» (Постановка запитань)

- 3 бали (високий рівень): дитина спонтанно ініціює комунікацію, викладаючи на комунікативній стрічці форму запитання (наприклад, *ЩО ЦЕ?*), щоб отримати нову інформацію.
- 2 бали (середній рівень): дитина викладає запитання, але лише після значного періоду очікування або легкого стимулювання ("Ти хочеш щось запитати?"), або використовує нечітку форму.
- 1 бал (низький рівень): дитина не ініціює комунікацію, або обмежується проханням, або демонструє пасивне очікування, навіть при наявності чіткого стимулу.

Когнітивний критерій (Узагальнення та класифікація)

Вправа 1: «Розклади по коробках» (Класифікація)

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно, швидко і правильно викладає картки-символи для позначення категорії (наприклад, *ЇЖА*, *ІГРАШКИ*) перед розміщенням відповідних предметів, розподіляючи всі предмети за двома функціональними категоріями без жодної допомоги.
- 2 бали (середній рівень): дитина правильно розподіляє більшість предметів (75%) і використовує картки-символи, але робить одну-дві помилки або потребує нагадування про назви категорій.
- 1 бал (низький рівень): дитина розподіляє предмети навмання, або не може утримати інструкцію, або не використовує картки-символи для позначення категорій.

Вправа 2: «Назви одним словом» (Узагальнення)

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно та швидко викладає на комунікативній стрічці картку-символ узагальнюючої категорії, що точно відповідає запропонованим об'єктам (наприклад, 'ФРУКТИ').
- 2 бали (середній рівень): викладає картку-символ правильного, але більш широкого узагальнення (наприклад, 'ЇЖА' замість 'ФРУКТИ'), або потребує помірної підказки для активації категоріальної назви.
- 1 бал (низький рівень): дитина викладає лише картки окремих предметів, або взагалі не може викласти узагальнюючу назву.

Вправа 3: «Зроби ланцюжок» (Логічна послідовність)

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно і правильно викладає всі картки в логічній послідовності на комунікативній стрічці, демонструючи розуміння алгоритму дії.
- 2 бали (середній рівень): дитина допускає одну-дві несуттєві помилки в послідовності або потребує незначної вербальної підказки для корекції ланцюжка.
- 1 бал (низький рівень): дитина не може відтворити логічну послідовність і розміщує картки навмання або потребує повної фізичної підказки.

Після оцінювання всіх 9 вправ підраховується загальна сума балів (максимум 27 балів) (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Якісна оцінка рівня сформованості комунікативних навичок

Рівень сформованості навичок	Сума балів	Опис
Високий рівень	23-27 балів	Синтаксичний: чітке, миттєве розуміння інструкцій із трьома компонентами (ознака, дієслово, прийменник) та самостійний виклад картки. Прагматичний: спонтанна ініціація розширеної комунікації для коментування, вираження наміру та постановки запитань. Когнітивний: впевнене використання карток для точної класифікації, високий рівень узагальнення та чітке розуміння логічної послідовності дій.
Середній рівень	15-22 бали	Синтаксичний: розуміння інструкцій присутнє, але часто вимагає повтору, помірних підказок або супроводжується затримкою/пробами. Прагматичний: комунікативні функції (коментування, намір, запитання) активуються, але лише після стимулюючого запитання, або реалізуються за допомогою нерозширеної, простої фрази. Когнітивний: класифікація та узагальнення в цілому правильні, але може бути допущена 1-2 помилки, або дитина вибирає більш широку категорію (нижчий рівень узагальнення). Послідовність дій відтворюється з незначними помилками.
Низький рівень	9-14 балів	Синтаксичний: неможливість виділити якісну ознаку, дію або просторовий прийменник в інструкції. Хаотичний вибір або відмова від виконання, навіть після підказок. Прагматичний: комунікативні функції коментування, наміру та запитання відсутні, або зводяться до простого прохання, що не відповідає ситуації. Потрібна повна допомога. Когнітивний: предмети розподіляються навмання, неможливість викласти узагальнюючу назву або відтворити логічну послідовність дій.

Отже, у межах даного підрозділу було обґрунтовано та представлено методику спрямовану на виявлення рівня сформованості комунікативних

навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС). Вибір інструментарію здійснювався з урахуванням специфіки комунікативного розвитку дітей із РАС, їхнього етапу опанування системою альтернативної комунікації PECS (Picture Exchange Communication System), а також відповідно до завдань констатувального етапу експериментального дослідження.

Розроблений комплекс вправ дозволив оцінити стан сформованості комунікативних навичок. Для немовленнєвої дитини було застосовано вправи, спрямовані на оцінювання прагматичних, невербальних і соціально-емоційних компонентів комунікації (ініціація контакту, використання жестів, спільна увага, емоційний відгук). Ці вправи забезпечили можливість оцінити початковий рівень готовності до впровадження системи PECS, зокрема її I етапу – етапу ініціації комунікативної взаємодії.

Для дітей, які перебували на II-III етапах засвоєння PECS, було запропоновано діагностичний інструментарій, що дозволив дослідити розвиток складніших форм комунікації, пов'язаних із розумінням мовленнєвих конструкцій, розширенням функцій комунікації та когнітивними процесами. Відповідно було виділено три основні критерії:

- синтаксичний (структура фрази, розуміння граматичних категорій);
- прагматичний (функції комунікації – коментування, вираження наміру, постановка запитань);
- когнітивний (класифікація, узагальнення, логічна послідовність дій).

Комплекс вправ, побудований за цими критеріями, дозволив визначити індивідуальні особливості дітей, рівень їхньої готовності до подальшого

оволодіння системою PECS, а також напрямки корекційно-розвиткової роботи.

Застосовані методики відзначаються високим діагностичним потенціалом, оскільки поєднують елементи спостереження, аналізу поведінкових реакцій та інтерактивної взаємодії з дитиною. Отримані результати дозволяють не лише кількісно оцінити рівень комунікативних навичок (за допомогою бальної шкали), але й якісно описати характер труднощів у процесі спілкування.

Таким чином, обґрунтований вибір і комплексне застосування діагностичних методик забезпечили цілісне уявлення про стан комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з РАС. Це створює науково-методичну основу для подальшої розробки та реалізації індивідуальних програм розвитку комунікативної компетентності з використанням системи альтернативної комунікації PECS.

2.3. Аналіз результатів дослідження стану комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з РАС

Кількісно-якісний аналіз результатів дослідження здійснювався з метою визначення рівня сформованості комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Отримані емпіричні дані було систематизовано та узагальнено у відповідних протоколах, що відображають стан сформованості основних компонентів комунікативної діяльності. Такий підхід забезпечив об'єктивність оцінювання, дозволив виявити типові труднощі.

Рівень сформованості комунікативних навичок немовленнєвої дитини (дитини 1) віку з розладами аутистичного подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівень сформованості комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра

№	Назва вправи	Критерій	Рівень прояву навички	Бал
1.	«Дістань предмет»	Прагматичний (ініціація комунікації)	Дитина після кількох секунд спостереження за предметом поглядає на маму, подає ємність з ласощами. Після підкріплення повторює дію.	2
2.	«Пограй зі мною»	Прагматичний	Після припинення гри дитина дивиться на маму, коротко вокалізує, торкається руки дорослого, очікуючи продовження.	2
3.	«Знайди схоже»	Лінгвістичний і невербальний	З першої спроби правильно співвідносить зображення з реальним об'єктом, але потребує повторення інструкції для зосередження.	2
4.	«Спільний погляд»	Соціально-емоційний (спільна увага)	Дитина переводить погляд на об'єкт, але не завжди повертає його на обличчя дорослого. Після емоційного повтору - реагує.	2
5.	«Вкажи мені»	Невербальний (жести)	Дитина тягнеться всією рукою, без чіткого вказівного жесту. Після допомоги піднімає руку правильно, але рух нечіткий.	2
6.	«Емоційне дзеркало»	Соціально-емоційний (емоційний відгук)	Дитина коротко фіксує погляд, на позитивну емоцію реагує посмішкою, на сумну - не виявляє реакції.	2

Загальна сума балів: 12 / 18. Рівень сформованості комунікативних навичок: середній рівень

Аналіз результатів дослідження стану комунікативних навичок дитини молодшого шкільного віку з РАС

За результатами оцінювання встановлено, що дитина має середній рівень сформованості комунікативних навичок і готова для впровадження I етапу PECS (12 балів із 18 можливих). Це свідчить про наявність окремих

комунікативних проявів, проте вони є нестабільними та потребують системного формування.

1. Прагматичний компонент (ініціація комунікації): дитина демонструє початкові спроби ініціювати комунікацію через жести, погляд і вокалізації, особливо у ситуаціях з високою мотивацією (ласощі, улюблена гра). Вона розуміє причинно-наслідковий зв'язок між зверненням до дорослого і отриманням бажаного, однак часто очікує підказки або реакцію партнера першою не ініціює. Це вказує на потребу підкріплення ініціативності через структурування ситуацій прохання.

2. Лінгвістичний і невербальний компонент: розуміння інструкцій переважно ситуативне. Дитина здатна співвідносити зображення з реальним об'єктом, що є важливою передумовою для використання піктограм у системі PECS. Водночас увага легко відволікається, тому необхідно скорочувати час завдання та застосовувати зорові опори.

3. Соціально-емоційний компонент (спільна увага, емоційний відгук): дитина виявляє часткове включення у спільну діяльність - спостерігає за реакцією дорослого, але не завжди встановлює трикутний погляд. Емоційні реакції з'являються лише на позитивні стимули, що є типовим для дітей з РАС. Потрібна цілеспрямована робота над розвитком спільної уваги, імітації міміки та вираження власних емоцій.

4. Невербальні засоби комунікації (жести): вказівний жест ще не сформований. Дитина переважно тягнеться до предмета всією рукою. Після моделювання з боку дорослого здатна частково повторити жест. Це означає, що жестова поведінка потребує закріплення через багаторазове тренування та позитивне підкріплення.

Дитина володіє окремими передумовами для формування комунікативної системи PECS, зокрема – мотивацією до взаємодії, розумінням функції прохання, частковим розвитком спільної уваги. Разом із тим, спостерігаються труднощі у стабільному ініціюванні комунікації,

використанні вказівного жесту та емоційній взаємодії. Для ефективного впровадження PECS доцільно розпочати роботу з етапу 1 – «Ініціювання комунікації шляхом обміну карткою», забезпечивши структуроване навчальне середовище, систему підказок і позитивне підкріплення.

2. Результати роботи з двома дітьми, які використовували раніше систему PECS як додаткову (II-III етапами).

Рівень сформованості комунікативних навичок дітей (дитина 2, дитина 3) з розладами аутистичного спектра подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Рівень сформованості комунікативних навичок дітей (дитина 2, дитина 3) з розладами аутистичного спектра

№	Критерій	Вправа	Дитина 2 (Максим, 8 р.)	Дитина 3 (Олег, 7 р.)
1.	Синтаксичний критерій	Вправа 1: “Вибери за ознакою”	3	2
		Вправа 2: “Покажи, хто що робить”	3	2
		Вправа 3: “Знайди, де лежить”	2	1
Проміжний підсумок (синтаксичний)		Сума	8/9	5/9
2.	Прагматичний критерій	Вправа 1: “Що відбулося?”	2	1
		Вправа 2: “Наш план”	3	2
		Вправа 3: “Запитай у мене”	2	1
Проміжний підсумок (прагматичний)		Сума	7/9	4/9
3.	Когнітивний критерій	Вправа 1: “Розклади по коробках”	3	2

Продовж. табл. 2.4

		Вправа 2: “Назви одним словом”	3	2
		Вправа 3: “Зроби ланцюжок”	2	1
Проміжний підсумок (когнітивний)		Сума	8/9	5/9
Загальна сума балів			23/27	14/27
Рівень сформованості			Високий рівень	Низький рівень

Аналіз результатів дослідження стану комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з РАС

Дитина 2 (Максим, 8 років)

Максим продемонстрував високий рівень сформованості комунікативних навичок (23/27 балів).

За синтаксичним критерієм він добре розрізняє ознаки предметів, коректно співвідносить дієслова з діями, частково розуміє просторові відношення, хоча іноді потребує повторення інструкції при використанні прийменників.

За прагматичним критерієм хлопчик активно коментує події, здатен формулювати наміри щодо майбутньої діяльності, але ще не завжди самостійно ініціює запитання. Його комунікативні наміри різнопланові: він може як просити, так і повідомляти, однак потребує стимуляції для переходу до ініціативного діалогу.

За когнітивним критерієм Максим продемонстрував сформованість навичок класифікації та узагальнення: вміє виділити спільні категорії, правильно розкладає предмети, встановлює логічну послідовність дій. Це свідчить про розвиток базових пізнавальних операцій, необхідних для переходу на абстрактний рівень символічної комунікації.

Висновок: Максим готовий до впровадження IV етапу PECS, демонструє сформованість базових мовленнєвих і когнітивних механізмів, має потенціал для розвитку функцій коментування та запитування.

Дитина 3 (Олег, 7 років)

Олег показав низький рівень сформованості комунікативних навичок (14/27 балів).

За синтаксичним критерієм він частково розуміє прикметники та дієслова, але має труднощі з просторовими прийменниками, що ускладнює розуміння інструкцій і побудову простих речень.

За прагматичним критерієм хлопчик обмежується запитам типу «Я хочу...», рідко ініціює коментування, не проявляє спонтанного інтересу до подій чи нових предметів. Вираження намірів з'являється лише після стимулювання дорослого.

За когнітивним критерієм дитина демонструє початкове розуміння класифікації та узагальнення, проте робить помилки під час сортування предметів і має труднощі із послідовністю дій.

Висновок: Олег потребує тривалої підготовчої роботи до впровадження IV етапу PECS із посиленою підтримкою з боку комунікативного партнера. Основними напрямками подальшої роботи мають стати:

- розвиток розуміння прийменників і просторових відношень;
- тренування коментування через ігрові ситуації;
- формування узагальнень і категорій через предметно-практичні дії.

Результати діагностики підтвердили, що рівень сформованості комунікативних навичок у дітей з РАС є індивідуально диференційованим і залежить від ступеня мовленнєвого та когнітивного розвитку.

- Дитина 2 (Максим) продемонструвала готовність до переходу на IV етап PECS, що передбачає побудову розширених фраз і розширення функцій комунікації.

- Дитина 3 (Олег) потребувала додаткового формування базових навичок комунікативної взаємодії та поступового переходу до більш складних форм мовлення.

Таким чином, використання діагностичного інструментарію дозволяє не лише оцінити готовність дітей до наступного етапу PECS, а й визначити індивідуальні напрями корекційно-розвиткової роботи з урахуванням їхніх сильних сторін і потреб.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було здійснено комплексне дослідження стану сформованості комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра, які перебувають на різних етапах опанування системою альтернативної комунікації PECS (Picture Exchange Communication System).

З метою отримання об'єктивних даних було розроблено авторську шкалу оцінювання рівня сформованості комунікативних навичок та створено авторські діагностичні завдання, спрямовані на визначення рівня розвитку основних комунікативних компонентів – прагматичного, синтаксичного, когнітивного, соціально-емоційного та невербального.

Авторська шкала оцінювання дозволила кількісно і якісно визначити ступінь сформованості окремих комунікативних навичок (ініціація, підтримання взаємодії, розуміння інструкцій, використання жестів, спільна увага тощо) у дітей, які перебували на II і III етапах PECS, та дитини, яка не володіла усним мовленням. Розроблені завдання забезпечили можливість комплексного аналізу мовленнєвих і немовленнєвих аспектів комунікації, а також виявлення індивідуальних особливостей перебігу формування комунікативної діяльності.

Результати дослідження засвідчили, що рівень розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС є нерівномірним і залежить від сформованості базових передумов (спільна увага, емоційний відгук,

розуміння інструкцій, здатність до узагальнення). Запропонований методичний інструментарій дозволив не лише виявити поточний стан розвитку комунікації, а й визначити зони найближчого розвитку для кожної дитини, що створює основу для подальшого цілеспрямованого корекційно-розвиткового впливу із застосуванням системи PECS.

Отже, проведені дослідження підтвердило ефективність використання авторської шкали та завдань як діагностичного інструменту для оцінювання сформованості комунікативної діяльності дітей з аутизмом і забезпечило емпіричну основу для подальшої розробки корекційно-педагогічних стратегій розвитку комунікативних навичок у межах третього розділу роботи.

РОЗДІЛ 3

АКТИВІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ PECS

3.1. Теоретичне обґрунтування методу PECS у розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектра

Комунікативна діяльність є однією з ключових складових психічного розвитку дитини, що забезпечує формування соціальної взаємодії, засвоєння культурного досвіду та розвиток мовлення як засобу пізнання і вираження власних потреб [67]. У дітей молодшого шкільного віку комунікація виконує не лише інформативну, а й регулятивну, інтерактивну та соціалізуючу функції, сприяючи становленню особистості та успішній інтеграції в освітнє середовище.

Діти з розладами аутистичного спектра (далі – РАС) характеризуються якісними порушеннями комунікативної діяльності, що проявляються у труднощах ініціації спілкування, обмеженому використанні невербальних засобів, труднощах розуміння соціальних сигналів та недостатній здатності підтримувати діалог [22]. Ці особливості мають різну інтенсивність залежно від рівня інтелектуального розвитку, ступеня мовленнєвої затримки, сенсорних особливостей та досвіду соціальної взаємодії [18].

У сучасній спеціальній педагогіці важливого значення набувають методи, які базуються на використанні альтернативних і додаткових засобів комунікації (АДК). Однією з найбільш ефективних систем є PECS (Picture Exchange Communication System) , розроблена Dr. Andy Bondy та Lori Frost [38, 29, 50]. Її сутність полягає в тому, що дитина навчається ініціювати комунікацію, обмінюючись зображеннями з дорослим чи однолітком для вираження власних бажань, потреб, почуттів або коментарів.

Методика активізації комунікативної діяльності дітей з РАС засобами PECS базується на таких принципах:

- Індивідуалізація – урахування вікових, психофізичних і комунікативних особливостей кожної дитини.
- Системність і поетапність – поступове формування навичок комунікації від простого до складного.
- Візуальна підтримка – опора на зорове сприйняття як домінантний канал у дітей з РАС.
- Мотиваційна значущість – добір стимулів, які викликають інтерес і сприяють ініціації комунікації.
- Активна участь соціального оточення – залучення педагогів і батьків до комунікативної роботи.
- Генералізація навичок – перенесення сформованих умінь у природні побутові, навчальні та ігрові ситуації [57, 40].

Розвиток комунікативної діяльності є одним із ключових завдань у системі корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра (РАС). Для таких дітей характерними є труднощі у встановленні та підтриманні соціальних контактів, недостатня здатність до ініціації мовленнєвої взаємодії, обмежене використання вербальних і невербальних засобів спілкування. У зв'язку з цим особливого значення набуває впровадження аугментативних і альтернативних засобів комунікації (ААК), серед яких чільне місце посідає система обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System - PECS).

Система PECS є структурованою методикою формування комунікативних умінь, розробленою А. Bondy та L. Frost (1994) для осіб з аутизмом та іншими порушеннями розвитку мовлення. Наукові дослідження (Bondy, Frost, 1998; Charlop-Christy et al., 2002; Howlin et al., 2007; Flippin et al., 2010) доводять, що використання PECS сприяє розвитку функціонального спілкування, підвищує мовленнєву активність і соціальну ініціативу дитини.

PECS – це структурована, поетапна методика формування функціональних комунікативних умінь, що базується на принципах прикладного аналізу поведінки (АВА) [38]. Основна ідея полягає в тому, що

дитина навчається ініціювати комунікацію шляхом обміну зображення (картки) на бажаний предмет чи активність (комунікативний партнер) [41, 57].

Теоретичне обґрунтування PECS спирається на такі ключові положення:

- Функціональний підхід до комунікації: на відміну від методів, які фокусуються виключно на формі мовлення, PECS концентрується на функції комунікативного акту – навчити дитину висловлювати свої потреби та бажання (*прохання*) [37]. Це дозволяє немовленнєвим дітям або дітям із мінімальним мовленням усвідомити причинно-наслідковий зв'язок між власною дією (обмін картки) та соціальною реакцією партнера (отримання бажаного) [63].
- Візуальна підтримка: враховуючи, що для більшості дітей із РАС візуальний канал сприйняття є домінантним і більш структурованим, використання зображень (пиктограм) слугує ефективною опорою для формування комунікативних навичок [28, 18]. Візуальна підтримка знижує залежність від швидкоплинної слухової інформації.
- Стимуляція ініціативності: PECS спеціально розроблена для розвитку комунікативної ініціативи, що є критичним дефіцитом у дітей з РАС. Дитина не чекає запитання або інструкції, а самостійно розпочинає взаємодію, що є ключовою передумовою для соціальної інтеграції та подальшого розвитку мовлення [37, 38].
- Мотиваційна значущість: методика використовує високомотиваційні стимул-предмети (бажані іграшки, їжа), які є природними підкріплювачами. Це забезпечує емоційне залучення дитини та сприяє швидкому засвоєнню нового комунікативного засобу [35].

Таким чином, PECS виступає не лише як техніка обміну картками, а як психолого-педагогічна система розвитку комунікативної компетентності, що формує соціально значущі навички спілкування.

Система PECS була обрана як базовий інструмент, оскільки вона забезпечує розвиток у дитини ініціативності, навичок соціальної взаємодії та розуміння функціональності комунікації. PECS складається з шести послідовних етапів, кожен із яких спрямований на поступове розширення комунікативних можливостей дитини – від простого запиту предмета до формування складних фраз і діалогів [38] (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Етапи системи PECS

Етап PECS	Назва етапу	Ключова комунікативна навичка
I	Обмін окремим зображенням	Ініціація комунікації (самостійний запит) за допомогою одного зображення [41].
II	Збільшення дистанції та наполегливість	Генералізація навички запиту в різних місцях і з різними партнерами.
III	Диференціація зображень	Вибір із двох і більше зображень, що формує основи дискримінації та рецептивного розуміння.
IV	Побудова фраз	Розширення комунікативних функцій: дитина вчиться поєднувати зображення в короткі фрази типу «Я хочу + предмет» [22, 41].
V	Відповідь на запитання	Навчання відповідати на пряме запитання «Що ти хочеш?».
VI	Коментування	Розвиток коментувальних функцій (відповіді на запитання «Що ти бачиш?», «Що це?»).

Метою формувального етапу дослідження стало розроблення та апробація авторських ігор і вправ, спрямованих на формування в дітей з РАС умінь користуватися системою PECS для вираження комунікативних потреб і бажань. У межах формувального експерименту основна увага

зосереджувалася на I та IV етапах, які мають вирішальне значення для становлення базових та розгорнутих комунікативних умінь.

Метою I Етапу є навчити дитину 1 ініціативності: фізично обмінювати одну картку на бажаний предмет, розуміючи, що комунікація є функціональною.

I етап («Обмін окремим зображенням») передбачав навчання дитини 1 ініціювати комунікацію за допомогою картки із зображенням бажаного предмета. У цьому процесі важливу роль відіграв комунікативний партнер, який приймав картку, озвучував запит («Ти хочеш м'яч») і надавав предмет, тим самим підкріплюючи бажану поведінку [22].

Наведемо приклад вправ, що використовували на I етапі з немовленнєвою дитиною.

Вправа 1. «Передай, щоб отримати»

Критерій: Прагматичний (ініціація комунікації)

Мета: сформуванню у дитини розуміння, що для отримання бажаного предмета необхідно обміняти картку.

Хід виконання: дорослий демонструє дитині бажаний предмет (наприклад, улюблену іграшку), тримаючи її на відстані. Перед дитиною - картка з відповідним зображенням.

Коли дитина тягнеться до предмета, дорослий підказує жестом - показує на картку. Якщо дитина бере картку й віддає дорослому, той одразу дає предмет.

Інструкція: вербальна інструкція відсутня.

Завдання для комунікативного партнера: утримувати контакт очей із дитиною, підтримувати інтерес, швидко реагувати на обмін картою.

Вправа 2. «Знайди і віддай»

Критерій: Лінгвістичний та невербальний (розуміння та жести)

Мета: навчити дитину розпізнавати потрібну картку та використовувати її для комунікації.

Хід виконання: дорослий кладе перед дитиною 2-3 картки з різними зображеннями. Тримає в руках предмет, який відповідає одній картці. Підтримує зоровий контакт і чекає реакції дитини.

Інструкція: вербальна інструкція відсутня; дорослий використовує невербальні підказки - кивок, вказівний жест.

Завдання для комунікативного партнера: забезпечити спокійне середовище, щоб дитина могла сфокусувати увагу; у разі помилки - спокійно показати правильну картку і допомогти здійснити обмін.

Вправа 3. «Погляд – жест – картка»

Критерій: Соціально-емоційний (спільна увага)

Мета: формувати здатність дитини залучати партнера до спільної дії та звертати увагу на комунікативний процес.

Хід виконання: дорослий демонструє два предмети (бажаний і нейтральний). Чекає, коли дитина подивиться на бажаний, потім на дорослого. Тільки після встановлення зорового контакту дитині пропонують картку для обміну.

Інструкція: відсутня.

Завдання для комунікативного партнера: підкріплювати кожен контакт очей усмішкою або схваленням, не поспішати - дати дитині час проявити ініціативу.

Також на I етапі запропоновано ігри:

- *«Обери і попроси»* - дитина вибирає картку із зображенням бажаного предмета та обмінює її на сам предмет;
- *«Картка для друга»* - дитина передає картку партнерові, вчиться чекати відповіді;
- *«Знайди, що хочеш»* - завдання на орієнтацію серед кількох зображень і правильний вибір.

Отже, реалізація I етапу системи альтернативної комунікації PECS у немовленнєвої дитини з розладами аутистичного спектра засвідчила формування базового комунікативного наміру та здатності ініціювати

контакт через обмін зображенням. Дитина опанувала розуміння функції картки як засобу доступу до бажаного предмета, демонструючи цілеспрямовані спроби передати піктограму дорослому. Спостерігалось поступове зниження кількості підказок, підвищення самостійності та стійкості поведінкової відповіді. Досягнуті результати підтверджують ефективність застосування PECS як інструменту розвитку початкових навичок комунікації, створюючи підґрунтя для переходу до наступних етапів системи та подальшого розширення функціональних можливостей спілкування дитини.

Розкриємо особливості роботи із системою альтернативної комунікації PECS з дітьми, які вже перебували на II–III етапах її опанування (для дітей 2 і 3).

IV етап («Побудова фраз») є перехідним містком до складнішої структури мовлення. Він орієнтований на розширення синтаксичних та комунікативних функцій [68]. Дитина освоює базову структуру речення («Я хочу + предмет»), що є критично важливим кроком до вербалізації та усвідомленого вираження своїх бажань у формі фрази.

Мета активації комунікації на IV етапі PECS: побудова фрази, навчити дитину самостійно будувати розширену фразу на комунікативній стрічці, використовуючи картку-фразу «Я хочу» разом із картою бажаного предмета. На цьому етапі фізичні підказки комунікативного партнера виключаються.

Вправа 1. «Я хочу + предмет»

Критерій: Лінгвістичний та невербальний (розуміння структури речення)

Мета: навчити дитину самостійно складати речення на смужці «Я хочу + картка з предметом».

Хід виконання: перед дитиною - смужка для речень, картка «Я хочу» та кілька предметних карток. Дорослий утримує бажаний предмет, спонукаючи дитину скласти речення і віддати його.

Інструкція: «Покажи, що ти хочеш».

Завдання для комунікативного партнера: уважно відслідковувати послідовність складання карток, підкріплювати правильну побудову похвалою і негайною передачею предмета.

Вправа 2. «Обери і скажи»

Критерій: Соціально-емоційний (спільна увага)

Мета: розвивати здатність дитини узгоджувати вибір предмета з дорослим через погляд і передачу речення.

Хід виконання: на столі кілька предметів; дитина вибирає, складає речення «Я хочу + ...», дивиться на дорослого і передає смужку. Дорослий читає речення вголос і дає предмет.

Інструкція: відсутня.

Завдання для комунікативного партнера: під час отримання речення дивитися дитині в очі, повторювати вголос, емоційно реагувати (усмішка, схвалення).

Вправа 3. «Реакція на емоцію»

Критерій: Соціально-емоційний (емоційний відгук)

Мета: оцінити емоційний відгук дитини на зміну емоційного стану комунікативного партнера під час обміну картками.

Хід виконання: дорослий приймає від дитини речення, спочатку реагує дуже радісно (усмішка, вигук «Молодець!»), потім нейтрально або трохи сумно. Спостерігає за реакцією дитини (погляд, вираз обличчя, жест).

Інструкція: відсутня вербальна інструкція.

Завдання для комунікативного партнера: зберігати оптимальну дистанцію (30-50 см), після демонстрації емоції чекати на будь-який прояв емоційної відповіді дитини.

Також на IV етапі розроблено ігри:

- «Склади фразу» - тренування структури «Я хочу + предмет»;
- «Що ти хочеш?» - навчання ставити запитання і реагувати на них;

- «*Моє побажання*» - формування коментарів та розширення комунікативних функцій.

Запропоновані вправи сприяли формуванню послідовності комунікативних навичок соціальної мотивації до спілкування та узагальненню навичок у різних контекстах (ігровому, побутовому, навчальному).

Під час реалізації формувального експерименту відбувався постійний моніторинг за змінами показників сформованих і генералізованих комунікативних навичок та рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра у спеціально створених комунікативних ситуаціях та вільному спілкуванню.

Отож, впровадження методики здійснювалась поетапно:

1. I етап (фізичний обмін): комунікативний партнер відігравав критичну роль. Його завдання – забезпечення негайного та послідовного фізичного підкріплення, щоб дитина встановила зв'язок: *картка = предмет*. Фізична допомога усувалась, щойно дитина починала самостійно ініціювати обмін.

2. IV етап (розширення): роль партнера трансформувалась: він став мовленнєвим моделювальником. Комунікативний партнер мав вербально озвучувати складену дитиною фразу на стрічці («Ти хочеш синю машинку!»), забезпечуючи мовленнєве підкріплення без фізичної допомоги.

Отже, теоретичне обґрунтування методу PECS підтверджує його високу ефективність у формуванні комунікативної діяльності дітей з аутизмом. Система забезпечує перехід від невербальної поведінки до усвідомленого мовленнєвого акту, стимулює соціальну взаємодію та ініціативу, що є фундаментом для подальшого розвитку мовлення. Розроблений комплекс ігор і вправ, спрямованих на засвоєння I (для немовленнєвої дитини 1) та IV етапів PECS (для дітей 2 і 3), дозволив інтегрувати комунікативне навчання у природний ігровий процес, забезпечуючи емоційне залучення дитини та поступове формування навичок

функціональної комунікації. Отримані результати стануть базою для подальшого експериментального підтвердження ефективності методу на практичному етапі дослідження.

3.2. Оцінювання ефективності методики активізації комунікативної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра за допомогою PECS

Метою контрольного зрізу формувального експерименту було встановлення ефективності реалізації методики активізації комунікативної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра за допомогою PECS.

Для оцінювання рівня сформованості комунікативних навичок немовленнєвої дитини 1 із розладами аутистичного спектра (РАС), які перебувала на I етапі впровадження системи альтернативної та додаткової комунікації PECS (Picture Exchange Communication System), було застосовано комплекс діагностичних засобів.

Вправа 1. «Передай, щоб отримати»

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно ініціює обмін, бере правильну картку й передає її дорослому без нагадування, демонструючи усвідомлену потребу у взаємодії.
- 2 бали (середній рівень): дитина здійснює обмін карткою після невербальної підказки (жест, погляд дорослого) або незначного очікування.
- 1 бал (низький рівень): дитина не проявляє ініціативи, не бере картку або робить це лише після фізичної допомоги.

Вправа 2. «Знайди і віддай»

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно вибирає потрібну картку серед кількох, розуміє її значення та здійснює правильний обмін.
- 2 бали (середній рівень): дитина вибирає правильну картку після однієї-двох невербальних підказок (вказівний жест, кивок).

- 1 бал (низький рівень): дитина не може самостійно обрати потрібну картку, потребує постійних фізичних підказок.

Вправа 3. «Погляд – жест – картка»

- 3 бали (високий рівень): дитина встановлює зоровий контакт перед обміном, чергує погляд між предметом і дорослим, активно залучається у спільну дію.

- 2 бали (середній рівень): дитина встановлює зоровий контакт епізодично або після підказки дорослого.

- 1 бал (низький рівень): дитина уникає зорового контакту, не реагує на партнера під час обміну картками.

Після оцінювання вправ підраховувалась загальна сума балів (максимум 9 балів) (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Якісна оцінка рівня сформованості комунікативних навичок за результатами впровадження I етапу PECS

Рівні сформованості комунікативних навичок	Сума балів	Опис
Високий рівень	15-18 балів	Прагматичний і лінгвістичний критерії: дитина активно ініціює комунікацію, самостійно виконує обмін картками. Соціально-емоційний критерій: утримує зоровий контакт і демонструє зацікавленість у взаємодії. Потрібна мінімальна підтримка.
Середній рівень	10-14 балів	Прагматичний і лінгвістичний критерії: дитина демонструє непостійні комунікативні дії: ініціює обмін не завжди. Соціально-емоційний критерій: встановлює зоровий контакт епізодично, потребує невербальних підказок для правильного вибору картки.
Низький рівень	6-9 балів	Прагматичний і лінгвістичний критерії дитина не проявляє самостійної ініціації, не розуміє мету обміну. Соціально-емоційний критерій: уникає контакту з дорослим, виконує дії лише після повних фізичних підказок. Необхідна інтенсивна корекційна підтримка.

Для оцінювання рівня сформованості комунікативних навичок дитини 2 і дитини 3 із розладами аутистичного спектра (РАС), які до нашого дослідження перебували на III етапі впровадження системи альтернативної та додаткової комунікації PECS (Picture Exchange Communication System), було застосовано наступний комплекс діагностичних засобів.

Вправа 1. «Я хочу + предмет»

- 3 бали (високий рівень): дитина самостійно складає речення «Я хочу + предмет», правильно розміщує картки на стрічці та здійснює обмін без підказок.
- 2 бали (середній рівень): дитина складає речення після однієї невербальної або вербальної підказки (жест, нагадування).
- 1 бал (низький рівень): дитина не розуміє структуру речення, потребує значної фізичної допомоги для складання.

Вправа 2. «Обери і скажи»

- 3 бали (високий рівень): дитина під час складання речення дивиться на дорослого, очікує реакції, ініціює спільну дію, реагує на емоційне підкріплення.
- 2 бали (середній рівень): дитина встановлює зоровий контакт не завжди або після підказки.
- 1 бал (низький рівень): дитина не дивиться на дорослого, не реагує на його міміку чи емоції.

Вправа 3. «Реакція на емоцію»

- 3 бали (високий рівень): дитина реагує на зміну емоцій партнера (посміхається, змінює вираз обличчя, зупиняється, встановлює погляд).
- 2 бали (середній рівень): дитина частково реагує на емоції дорослого або демонструє короточасну фіксацію погляду.
- 1 бал (низький рівень): дитина не реагує на емоційні зміни, уникає погляду, зберігає байдужість.

Після оцінювання всіх 3 вправ підраховується загальна сума балів (максимум 9 балів) (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Якісна оцінка рівня сформованості комунікативних навичок за
результатами впровадження IV етапу PECS**

Рівні сформованості комунікативних навичок	Сума балів	Опис
Високий рівень	23 - 27 балів	Синтаксичний критерій: дитина самостійно будує структуру речення «Я хочу + предмет/дія»; правильно розміщує картки на комунікативній стрічці, не потребує підказок; здатна варіювати вибір карток, використовувати декілька елементів у висловлюванні. Прагматичний критерій: ініціює комунікацію самостійно, без стимуляції дорослого; підтримує зоровий контакт, очікує реакцію партнера; використовує сформоване висловлювання функціонально (для запиту, уточнення, вибору). Когнітивний критерій: розуміє логіку побудови речення, мету комунікативної дії; швидко співвідносить картку з її референтом (предметом чи дією); демонструє узгодженість комунікативної та пізнавальної активності: реагує на зміну ситуації, емоцій і контексту.
Середній рівень	15 - 22 бали	Синтаксичний критерій: складає речення «Я хочу + предмет» після мінімальної підказки (невербальної або вербальної); може помилятися в порядку карток, потребує корекційного нагадування; здатен виконати завдання після повторного показу моделі. Прагматичний критерій: ініціює комунікацію епізодично, здебільшого після стимуляції або запрошення до взаємодії; зоровий контакт нестійкий, але можливий у моменти завершення дії чи отримання предмета; частково розуміє функціональність обміну, але не завжди узгоджує поведінку з соціальною ситуацією. Когнітивний критерій: розуміє значення картки, але іноді потребує нагадування про її використання; потребує

		часу для вибору потрібного символу серед кількох; виявляє базове усвідомлення комунікативної ситуації, але сповільнено реагує на зміни емоційного тону чи контексту.
Низький рівень	9 - 14 балів	Синтаксичний критерій: не формує структуру речення самостійно; потребує повної фізичної або покрокової допомоги для розміщення карток; не співвідносить порядок карток із комунікативною метою. Прагматичний критерій: не ініціює обмін; комунікативні дії здійснює лише після прямої інструкції; уникає зорового контакту, не чекає реакції партнера; не усвідомлює комунікативної функції обміну карткою, сприймає дію як моторне завдання. Когнітивний критерій: не розрізняє або нечітко співвідносить картки з предметами; потребує багаторазових повторень та фізичної підтримки; не реагує на зміну емоційного стану партнера, не демонструє ознак розуміння ситуації взаємодії.

Ці рівні надали можливість комплексно оцінити рівень сформованості комунікативних навичок на IV етапі PECS та чітко відокремити мовленнєві, прагматичні й когнітивні компоненти поведінки дитини.

Отже, у ході дослідження було скориговано діагностичний комплекс для оцінювання ефективності впровадження системи альтернативної комунікації PECS. Комплекс побудовано з урахуванням перебування дитини на відповідному етапі опанування системи, що забезпечив можливість диференційованого аналізу сформованості комунікативних навичок, динаміки їх розвитку та відповідності отриманих результатів вимогам кожного рівня PECS.

3.3. Аналіз ефективності застосування системи PECS у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з РАС

Кількісно-якісний аналіз результатів дослідження здійснювався з метою визначення рівня сформованості комунікативних навичок дітей

молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Отримані емпіричні дані було систематизовано та узагальнено у відповідних протоколах, що відображають стан сформованості основних компонентів комунікативної діяльності. Такий підхід забезпечив об'єктивність оцінювання, дозволив виявити типові труднощі, пов'язані з ініціацією комунікації, встановленням зорового контакту та використанням альтернативних засобів взаємодії

Проаналізуємо результати рівня сформованості комунікативних навичок у дитини 1 (немовленнєвої), з якою ми працювали на I етапі PECS (див. табл. 3.8 та табл. 3.9).

Таблиця 3.8

**Рівень сформованості комунікативних навичок за результатами
впровадження I етапу PECS (немовленнєва дитина)**

№	Вправа	Критерій	Рівень	Бал	Характеристика виконання
1.	«Передай, щоб отримати»	Прагматичний (ініціація комунікації)	Середній	5	Дитина здійснює обмін картою після жестової підказки дорослого. Самостійно не ініціює дію, але реагує на невербальне заохочення.
2.	«Знайди і віддай»	Лінгвістичний та невербальний (розуміння та жести)	Середній	5	Дитина вибирає правильну картку серед трьох після однієї невербальної підказки (вказівного жесту). Поступово розуміє значення картки.
3.	«Погляд - жест - картка»	Соціально-емоційний (спільна увага)	Низький	4	Дитина рідко встановлює зоровий контакт, частіше дивиться лише на предмет. Потребує підказки для переключення уваги на дорослого.

Таблиця 3.9

Загальна таблиця результатів

Рівні сформованості комунікативних навичок	Сума балів	Опис
Середній рівень	14 балів	Дитина демонструє часткову ініціацію комунікації, реагує на невербальні підказки, поступово розуміє мету обміну картками. Зоровий контакт встановлює епізодично. Потребує систематичного тренування навичок ініціації та підтримки спільної уваги.

Результати впровадження I етапу системи альтернативної комунікації PECS у немовленнєвої дитини свідчать про позитивну динаміку формування базових комунікативних навичок, хоча їх розвиток ще не є достатньо стійким і потребує подальшого цілеспрямованого формування. Загальна сума – 14 балів – відповідає середньому рівню сформованості, що характеризується частковою здатністю ініціювати комунікативний обмін за наявності невербальних підказок. Дитина демонструє поступове розуміння функції карток і може виконувати дії за умов мінімальної підтримки дорослого. Найкраще проявляються навички вибору та передачі картки за мотивувально привабливого предмета. Разом з тим, зоровий контакт та навички спільної уваги залишаються недостатньо сформованими, що зумовлює складнощі переходу до наступного етапу PECS.

Отже, отримані результати підтверджують ефективність первинного навчання основам альтернативної комунікації та водночас окреслюють напрями подальшої корекційної роботи: розвиток самостійної ініціації комунікації, зменшення кількості підказок, удосконалення навичок зорової фіксації й підтримки спільної уваги

Проаналізуємо результати рівня сформованості комунікативних навичок у дітей 2 і 3, з якими ми працювали на IV етапі PECS (див. табл. 3.10 та табл. 3.11).

Таблиця 3.10

**Рівень сформованості комунікативних навичок за результатами
впровадження IV етапу PECS (дитини 2 і 3)**

№	Ім'я дитини	Вправа	Критерій	Рівень	Бал	Характеристика виконання
1.	Максим	«Я хочу + предмет»	Синтаксичний	Високий	9	Самостійно складає речення «Я хочу + предмет», правильно розміщує картки на стрічці та здійснює обмін без підказок.
		«Обери і скажи»	Прагматичний	Високий	8	Під час складання речення дивиться на дорослого, очікує реакції, активно залучається до спільної дії, реагує на емоційне підкріплення.
		«Реакція на емоцію»	Когнітивний	Високий	8	Частково реагує на зміну емоцій партнера, фіксує погляд, усміхається, але не завжди узгоджує поведінку з емоційним станом дорослого.
		Підсумок по дитині:			25	Високий рівень
2.	Олег	«Я хочу + предмет»	Синтаксичний	Середній	5	Не розуміє структури речення, потребує значної фізичної допомоги для складання та передачі смужки.
		«Обери і скажи»	Прагматичний	Середній	5	Після підказки дивиться на дорослого, реагує на схвалення, але не завжди очікує реакції партнера.
		«Реакція на емоцію»	Когнітивний	Середній	5	Не реагує на зміну емоційного стану партнера, уникає зорового контакту, емоційна відповідь відсутня.
		Підсумок по дитині:			15	Середній рівень

Таблиця 3.11

Загальна таблиця результатів

Рівні сформованості комунікативних навичок	Ім'я дитини	Сума балів	Опис
Високий рівень	Максим	25 балів	Дитина самостійно будує структуру речення «Я хочу + предмет/дія». Правильно розміщує картки на комунікативній стрічці, не потребує підказок, варіює вибір карток, використовує декілька елементів у висловлюванні. Ініціює комунікацію самостійно, без стимуляції дорослого. Підтримує зоровий контакт, очікує реакцію партнера. Використовує сформоване висловлювання функціонально (для запиту, уточнення, вибору). Розуміє логіку побудови речення, мету комунікативної дії. Швидко співвідносить картку з її референтом (предметом чи дією), демонструє узгодженість комунікативної та пізнавальної активності. Реагує на зміну ситуації, емоцій і контексту.
Середній рівень	Олег	15 балів	Дитина складає речення «Я хочу + предмет» після мінімальної підказки (невербальної або вербальної); помиляється в порядку карток, потребує корекційного нагадування. Ініціює комунікацію епізодично, здебільшого після стимуляції або запрошення до взаємодії. Зоровий контакт нестійкий, але можливий у моменти завершення дії чи отримання предмета. Частково розуміє функціональність обміну, але не завжди узгоджує поведінку з соціальною ситуацією. Олег розуміє значення картки, але іноді потребує нагадування про її використання. Потребує часу для вибору потрібного символу серед кількох, виявляє базове усвідомлення комунікативної ситуації, але сповільнено реагує на зміни емоційного тону чи контексту.

Результати оцінювання сформованості комунікативних навичок у двох дітей після проходження IV етапу системи PECS демонструють суттєві індивідуальні відмінності у засвоєнні структурованої комунікативної моделі та в розвитку лінгвістичних, соціально-емоційних і невербальних компонентів спілкування.

Отже, загалом результати засвідчують ефективність IV етапу PECS для дітей із достатньою базовою мотивацією та сформованими навичками попередніх етапів, а також підкреслюють важливість індивідуалізації логопедичного втручання для дітей, які мають виражені труднощі у сфері спільної уваги, емоційного реагування й розуміння комунікативної мети дії.

Проаналізуємо результати рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей з РАС в динаміці.

Кількісно-якісний аналіз результатів формувального експерименту дозволив визначити динаміку показників рівнів сформованості комунікативних навичок після впровадження методики активізації засобами PECS.

Втручання було спрямоване на цілеспрямоване формування ініціації прохання та фізичного обміну картою (I Етап) (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Динаміка показників рівня сформованості комунікативних навичок у немовленнєвої дитини

Критерій	Рівень сформованості комунікативних навичок (констатувальний етап)	Рівень сформованості комунікативних навичок (контрольний етап)
Прагматичний	4	5
Лінгвістичний і невербальний	4	5
Соціально-емоційний	4	4
Рівень	12 (середній)	14 балів (середній)

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів засвідчує позитивну динаміку сформованості комунікативних навичок за більшістю критеріїв. Найбільш помітні зміни відбулися у прагматичному

та лінгвістично-невербальному компонентах: їхні показники зросли з 4 до 5 балів, що свідчить про підвищення здатності дитини ініціювати комунікацію, ефективніше використовувати невербальні засоби та точніше добирати картки для передачі повідомлення. Це демонструє формування більш стабільної та функціональної комунікативної поведінки. Показник за соціально-емоційним критерієм залишився незмінним (4 бали), що може свідчити про повільніший темп розвитку навичок спільної уваги, емоційного відгуку та реагування на невербальні сигнали партнера. Незважаючи на стабільність показника, рівень залишається достатнім для підтримки комунікації в навчальних ситуаціях, хоча потребує подальшого цілеспрямованого формування.

Загальна сума балів збільшилася з 12 до 14, що підтверджує поступове зростання рівня сформованості комунікативних навичок. Попри підвищення показників, загальний рівень на обох етапах відповідає середньому, однак спостережувана динаміка свідчить про ефективність застосованої стратегії роботи та позитивний вплив цілеспрямованого навчання на розвиток комунікативної компетентності дитини.

Динаміка результатів у дітей, що засвоюють IV етап PECS

Дослідження було спрямоване на розвиток навичок побудови розширеної фрази та розширення комунікативних функцій (IV Етап) (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Динаміка показників рівня сформованості комунікативних навичок у дітей 2 і 3

Критерій	Рівень сформованості комунікативних навичок (констатувальний етап)		Рівень сформованості комунікативних навичок (контрольний етап)	
	Дитина 2	Дитина 3	Дитина 2	Дитина 3
Синтаксичний	8	5	9	5
Прагматичний	7	4	8	5
Когнітивний	8	5	8	5
Рівень	23 (високий)	14 (низький)	25 (високий)	15 (середній)

Отримані результати свідчать про різну динаміку розвитку комунікативних навичок у Дитини 2 та Дитини 3 за синтаксичним, прагматичним і когнітивним критеріями.

У Дитини 2 на констатувальному етапі було зафіксовано високий рівень сформованості комунікативних умінь (23 бали). Найвищі показники стосувалися синтаксичного та когнітивного критеріїв (по 8 балів), що свідчить про достатньо добре сформовані навички побудови висловлювань і адекватність розумових операцій, пов'язаних із комунікацією. Під час контрольного етапу спостерігається подальше зростання показників: загальний рівень досяг 25 балів (також високий). Синтаксичний і когнітивний критерії залишилися стабільними, демонструючи стійкість сформованих умінь, тоді як прагматичний критерій зріс із 7 до 8 балів, що свідчить про покращення вміння використовувати комунікацію з практичною метою, ефективніше ініціювати і підтримувати взаємодію. Загалом у Дитини 2 спостерігається позитивна динаміка, яка підтверджує ефективність застосованих методів навчання.

У Дитини 3 початковий рівень сформованості комунікативних навичок був низьким (14 балів), що відображало недостатність синтаксичних, прагматичних та когнітивних компонентів, кожен із яких оцінено на рівні 4–5 балів. На контрольному етапі загальний показник зріс до 15 балів (середній рівень), що демонструє позитивний, хоча й менш інтенсивний прогрес порівняно з Дитиною 2. Синтаксичний і когнітивний критерії не змінилися (по 5 балів), що свідчить про сталість, але повільні темпи розвитку цих умінь. Натомість прагматичний показник збільшився з 4 до 5 балів, що є ознакою початкового формування навичок використання комунікації для досягнення соціальних цілей. Перехід від низького до середнього рівня підтверджує позитивну, хоч і помірну динаміку.

Отож, результати двох дітей демонструють різну інтенсивність розвитку комунікативних навичок: Дитина 2 показала стабільно високі та прогресивні результати, тоді як Дитина 3 – поступове підвищення рівня з

низького до середнього. У цілому, обидва випадки засвідчують позитивний вплив корекційно-розвивальної роботи та підтверджують результативність застосованих педагогічних стратегій.

Отже, проведений теоретико-емпіричний аналіз особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектра засвідчив, що комунікація в цієї категорії дітей має системний, багаторівневий характер порушень, що охоплює прагматичний, лінгвістичний, когнітивний та соціально-емоційний компоненти. Доведено, що комунікативна неспроможність таких дітей зумовлена не лише мовленнєвими труднощами, а й специфікою соціальної взаємодії, недостатністю сприйняття та інтерпретації соціальних сигналів, обмеженістю ініціації та підтримання діалогу, а також несформованістю довільної регуляції поведінки. Результати дослідження підтверджують, що розвиток комунікативних навичок у дітей із РАС є можливим за умови системного, структурованого й індивідуалізованого підходу, який враховує рівень сформованості окремих компонентів комунікації та особливості пізнавальної діяльності дитини. Виявлено позитивну динаміку формування комунікативних навичок за умов застосування спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи, зокрема технології альтернативної і додаткової комунікації, яка забезпечила поетапне формування навичок соціальної взаємодії, мовленнєвої ініціації, використання структурованих мовленнєвих моделей і розуміння комунікативних намірів інших.

Висновки до третього розділу

Проведене дослідження дозволило оцінити стан сформованості комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. У ході роботи було досліджено дітей з різним рівнем сформованості комунікативних навичок. Аналіз результатів роботи з немовленнєвою дитиною показав, що використання системи PECS навіть на

початковому етапі має значний позитивний вплив на розвиток комунікативної діяльності. Встановлено, що дитина засвоїла базові навички:

- усвідомлення комунікативного акту як способу впливу на середовище;
- здатність ініціювати обмін картки без фізичної допомоги дорослого;
- розуміння взаємозв'язку між дією та результатом;
- прояв емоційної реакції на успішну комунікацію.

Використання PECS сприяло активізації комунікативної поведінки, розвитку соціальної взаємодії, зменшенню тривожності та формуванню основ для подальшого розвитку мовлення. Отримані результати підтверджують ефективність альтернативної комунікації у роботі з немовленнєвими дітьми з РАС на початковому етапі навчання.

У дітей, які працювали на IV етапі PECS, проведені вправи сприяли розширенню функцій комунікації, підвищенню самостійності у спілкуванні та розвитку соціальної ініціативи. Було зафіксовано:

- формування здатності самостійно будувати фрази типу «Я хочу + предмет»;
- розвиток уміння коментувати предмети, описувати власні дії та дії інших осіб;
- підвищення емоційної залученості та мотивації до спілкування;
- перенесення навичок із навчальної ситуації у повсякденне життя, що свідчить про генералізацію комунікативних умінь.

Таким чином, застосування системи PECS на різних етапах її впровадження забезпечує ефективний розвиток комунікативної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з РАС незалежно від рівня їх мовленнєвих можливостей. Система дозволяє формувати та вдосконалювати навички взаємодії, підтримує соціальну адаптацію та створює передумови для поступового переходу до вербальної форми спілкування.

Отже, результати дослідження підтвердили, що PECS є дієвим інструментом для активізації комунікативної діяльності, розвитку соціальної взаємодії та мотивації до спілкування у дітей з різним рівнем мовленнєвого розвитку, забезпечуючи комплексний підхід до формування комунікативних навичок.

ВИСНОВКИ

У роботі представлено узагальнені результати теоретичного, експериментального та методичного дослідження з проблеми активізації комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами комунікативної системи PECS.

Проаналізовано сучасний стан вивчення проблеми розвитку комунікативної діяльності дітей з розладами аутистичного спектра в Україні та за кордоном, а також теоретичні засади використання систем альтернативної комунікації. Розглянуто зарубіжний досвід впровадження системи PECS у корекційно-освітню практику, зокрема дослідження Е. Бонді, С. Карієр, Л. Фроста, які довели ефективність поетапного навчання обміну зображеннями як базового рівня формування комунікативних навичок.

Досліджено сучасний стан теорії та практики розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС в Україні. Здійснено аналіз наукових праць вітчизняних учених (І. Дмитрієва, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Стаднік, О. Таран та ін.), у яких описано теоретичні та практичні здобутки у сфері корекції мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей із порушеннями розвитку. Вивчено дослідження, присвячені проблемі застосування альтернативної комунікації в логопедичній практиці, з'ясовано значний інтерес науковців до цієї тематики, проте не виявлено жодного ґрунтовного дослідження, присвяченого цілеспрямованій активізації комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з РАС засобами системи PECS.

Здійснений нами аналіз науково-методичних джерел дозволив з'ясувати, що основними труднощами комунікативного розвитку дітей з аутизмом є обмежена здатність ініціювати контакт, труднощі у розумінні вербальних звернень, відсутність соціальної мотивації до спілкування. Виявлено, що використання системи PECS сприяє формуванню базових комунікативних навичок, розвитку навичок вибору, ініціації діалогу,

розширенню словникового запасу, а також підвищенню емоційної включеності дитини у взаємодію з дорослими та однолітками.

Підібраний діагностичний інструментарій та розроблений комплекс критеріїв для вивчення рівня сформованості комунікативного розвитку. Проведена діагностика засвідчила наявність різних рівнів сформованості комунікативних навичок серед досліджуваних: високий, середній та низький, що підтвердило необхідність розроблення цілеспрямованої корекційної методики.

Науково обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику активізації комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами системи PECS, що базується на принципах поетапного навчання: від обміну окремими картками до побудови простих фраз і перенесення сформованих навичок у різні соціальні ситуації. Охарактеризовано етапи реалізації програми, які передбачають: діагностичний (вивчення початкового рівня розвитку комунікації), формувальний (систематичне впровадження PECS), контрольний (оцінювання динаміки сформованості навичок).

Окреслено суть методичних підходів до організації корекційно-розвивального процесу з використанням PECS, що передбачають індивідуалізацію змісту навчального матеріалу, залучення сім'ї та педагогів, використання позитивного підкріплення, створення емоційно безпечного середовища.

Експериментально підтверджено ефективність упровадженої методики. Відзначено підвищення ініціативності в комунікації, розширення мовленнєвих засобів, зростання мотивації до взаємодії, зменшення фрустрації у ситуаціях спілкування. Результати теоретико-експериментального пошуку підтвердили, що використання системи PECS є ефективним засобом активізації комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. Застосування розробленої методики сприяло підвищенню рівня комунікативної ініціативи, розширенню

мовленнєвих засобів спілкування, формуванню позитивного ставлення до взаємодії з оточенням та зниженню проявів фрустрації.

Одержані результати дослідження мають теоретичне та практичне значення: вони розширюють уявлення про можливості використання PECS у спеціальній педагогіці, сприяють розробленню ефективних методик корекційного впливу та можуть бути використані у діяльності фахівців інклюзивних і спеціальних закладів освіти.

Перспективою подальших досліджень є визначення доцільності інтеграції елементів альтернативної комунікації у структуру освітнього процесу для підвищення комунікативної компетентності дітей з РАС.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вдосконаленні цифрових форматів системи PECS, розробленні електронних додатків для підтримки комунікації, а також у вивченні довготривалого впливу використання системи на формування вербального мовлення та соціальної адаптації дітей з розладами аутистичного спектра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аль-Мраят О. Б. Особливості формування графо-моторних навичок у молодших школярів з аутизмом : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08-спец. психол.; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.
2. Авраменко О. О. Особливості виховного впливу на особистість дітей із синдромом раннього дитячого аутизму. Дис... Умань: ВПЦ «Візаві». С. 168–170.
3. Білоус О. Р. Психолого-педагогічний супровід дітей з аутизмом в умовах інклюзії. Полтава : ПНПУ, 2021. 190 с.
4. Бондар В. І. Дефектологічний словник: навч. посіб. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
5. Букач О. Альтернативна комунікація PECS. Як почути немовленнєву дитину? [Електронний ресурс]. URL: https://youtu.be/nXYynjEDZU?si=DH0gOJ_JnBrC7U7x.
6. Воронюк І. В. Методи корекції поведінкових порушень у дітей з РАС. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 150 с.
7. Гончарук Н. М., Пихальський І. М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2021. 17. С. 106–117.
8. Грицай О. С. Альтернативні засоби комунікації для дітей з РАС. *Науковий вісник*. 2023. Вип. 4 (25). С. 338–345.
9. Грищенко С. В., Семенець Д. А. Соціально-психологічна адаптація та корекційно-розвивальна робота з дітьми дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку*. 2023. С. 14.
10. Душка А. Л. Інклюзивне навчання. Дитина з розладами аутистичного спектра. Київ : Ранок, 2019. 32 с.

11. Єльцова О. Є. Поняття про систему PECS та її застосування у роботі з дітьми з РАС. *Спеціальна педагогіка*. 2023. № 2. С. 87–94.
12. Єльцова О. Є. Поняття про систему PECS та її застосування у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку [Електронний ресурс]. Херсон : ХНПУ, 2023. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2a6e4d27-2915-4eff-ae62-3c8296d2ef72/content>
13. Кисличенко В. А., Регеда К. В. Використання карток PECS у процесі формування комунікативних умінь та навичок у дітей з раннім дитячим аутизмом. *Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: сучасний дискурс*. 2022. С. 273-284.
14. Козинець О., Карпець О. Альтернативні та додаткові технології навчання соціальної комунікації як спосіб взаємодії з оточенням дітей із аутистичними порушеннями. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*. 2021. С. 106–110.
15. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. 2019. 304 с.
16. Кононова, М. М., та Єланська Д. В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра. 2020. 75 с.
17. Крамаренко Л. А. Розвиток мовлення дітей з РАС засобами дидактичних ігор. 2024. С. 55–90.
18. Криволап М., Рень Л. В. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах закладу загальної середньої освіти. 2024. С. 3–15.
19. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. №4(2). Р. 209–218.
20. Мількова-Толкачова А-В. С. Розвиток комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з РАС: кваліфікаційна робота магістра

спеціальності 016 «Логопедія» / наук. керівник І. В. Кучерак. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 82 с.

21. Пилипенко А. А. Розвиток мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра методами АВА-терапії. 2024. С. 23–68.

22. Портянко Г. О. Формування комунікативної активності в дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку. 2021. С. 37–68.

23. Потюк С. В. Технології альтернативної та додаткової комунікації з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. 2025. 51 с.

24. Самсонова Л. С., Дмитрієва М. В., Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В., Давиденко А. Ю., Защипась Ю. П., Казачинер О. С., Книш К. В., Островська К. О. Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти: методичні рекомендації [Електронний ресурс]. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e040b236-b779-4ea1-ac5e-07d3dbb2453a/content>

25. Семенюк О., Драченко В. Особливості психодіагностики дітей молодшого шкільного віку з РАС. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2023. №2(58). Р. 37–43.

26. Сивик Г. Є. Особливості когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку із розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2020. № 1(65). С. 130–136.

27. Система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS): посібник для педагогів. Київ : Освіта, 2020. 256 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. Стеблюк С. В. Технології альтернативної та додаткової комунікації із дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. 2025. 38 с.

30. Чайка М. С. Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації. 2025. С. 219–226.
31. Шевченко І. В. Формування комунікативної культури молодших школярів засобами інтерактивних технологій: кваліфікаційна робота магістра спеціальності 013 «Початкова освіта» / наук. керівник М. Д. Дяченко. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 91 с.
32. Яценко Л., Кравченко Т. Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2013. 28(2). С. 383–388.
33. Barrera G. The Effects of a Picture Exchange Communication System (PECS) on the Communication of an individual with Autism Spectrum Disorder (ASD). *MS thesis. The Ohio State University*, 2023.
34. Bartlett A. Evidence-based practices for improving communication skills of students with moderate-to-severe disabilities. 2018.
35. Battaglia D., McDonald M. E. 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*. 2015. 8. P. 20.
36. Blackburn R., Howlin P. Autism and Asperger syndrome: Preparing for adulthood. Routledge, 2004.
37. Bondy A. S. PECS: The importance of teaching initiation. *The Behavior Analyst Today*. 2011. Vol. 12, no. 2. P. 101–108.
38. Bondy A. S., Frost L. A. A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. *Bethesda : Woodbine House*, 2008. 400 p.
39. Bondy A. S., Frost L. A. The Picture Exchange Communication System. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 1994.
40. Bondy A. S., Frost L. A. The picture exchange communication system. *Seminars in Speech and Language*. 1998. 19(4).

41. Bondy A. S., Frost L. A. The Picture Exchange Communication System Training Manual (2nd ed.). Newark : Pyramid Educational Consultants, 2011. 190 p.
42. Brady N. C. Social-pragmatic communication deficits in autism spectrum disorder: a review of current research. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2021. Vol. 30, № 1. P. 101–112.
43. Carson L., et al. The Collateral Effects of PECS Training on Speech Development in Children with Autism. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*. 2012. №36(3). P. 182-195.
44. Carter M. A review of research on the Picture Exchange Communication System (PECS). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2007. Vol. 22, № 1. P. 3–14.
45. Charlop M. H., Schutte C. Behavioral interventions for children with autism. Washington : American Psychological Association, 2017. 320 p.
46. Charlop-Christy M. H. PECS and the emergence of speech: A review. Paper presented at the International Association for the Study of Behavior and Development (IASBD) Annual Meeting. 2002.
47. Charlop-Christy M. H., et al. 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*. 2002. №35(3). P. 213–231.
48. DiSalvo C. A., Oswald D. P. Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2002. №17(4). P. 198–207.
49. Flippin M., Reszka S., Watson L. R. Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. 2010.
50. Frost L. The picture exchange communication system. *Perspectives on Language Learning and Education*. 2002. №9(2). P. 13–16.

51. Frost L. The Picture Exchange Communication System. Perspectives on Augmentative and Alternative Communication. 2003. №12(2). P. 8–10.
52. Frost L. A., Bondy A. S. Picture Exchange Communication System (PECS). *Pyramid Educational Consultants INC*, 1994.
53. Ganz J. B., Simpson R. L., Corbin-Newsome J. The impact of the Picture Exchange Communication System on requesting and speech development in preschoolers with autism spectrum disorders and similar characteristics. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2008. №2(1). P. 157–169.
54. Gillam SL, Olszewski A, Squires K, Wolfe K, Slocum T, Gillam RB. Improving Narrative Production in Children With Language Disorders: An Early-Stage Efficacy Study of a Narrative Intervention Program. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2018. P. 197–212.
55. Good Autism Practice Report: A Full Report. Karen Guldberg, Ryan Bradley, Kerstin Wittemeyer [Электронный ресурс]. URL: <https://www.autismeducationtrust.org.uk>
56. Grandin T. Thinking in pictures: and other reports from my life with autism. New York : Vintage Books, 2006. 240 p.
57. Hart S. L., Banda D. Picture Exchange Communication System with individuals with developmental disabilities: A meta-analysis of single subject studies. *Remedial and Special Education*. 2010. №31(6). P. 476–488.
58. Hwa-Froelich D. A. (eds.) Social Communication Development and Disorders. 2015. 366 p.
59. Koegel R. L., Koegel L. K., Carter C. M. Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*. 1999. №28(4). P. 576–594.
60. Kruger J. The Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Reducing Problem Behaviors in Students with Autism Spectrum Disorder. 2022.
61. Lordan R., Storni C., De Benedictis C. A. Autism spectrum disorders: diagnosis and treatment. 2021.

62. McConachie H., et al. A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics*. 2005. №147(3). P. 335–340.
63. Mirenda P. Augmentative and alternative communication. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, New York, NY, 2013. P. 328–333.
64. Mirenda P. Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2003. №34(3). P. 203–216.
65. Myles B. S., et al. The hidden curriculum: Practical solutions for understanding unstated rules in social situations. 2004.
66. National Research Council, Federal Facilities Council. Emerging Information Technologies for Facilities Owners: Research and Practical Applications: Symposium Proceedings. *National Academies Press*, 2001.
67. Reichle J., Sigafos J., York J. Implementing augmentative and alternative communication: Strategies for learners with severe disabilities. *Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.*, 2002. 390 p.
68. Rocío Rosales, Jack F. Blake. Autism and Child Psychopathology Series Handbook of Applied Behavior Analysis, 2023. P. 1043–1057.
69. Schlosser R. W., Wendt O. Augmentative and Alternative Communication Intervention for Children with Autism. *In: Effective Practices for Children with Autism*. 2008. P. 325.
70. Stephen J. Predicting response to the Picture Exchange Communication System (PECS) protocol in autistic children. 2023.
71. Sulzer-Azaroff B., et al. The picture exchange communication system (PECS) what do the data say? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2009. №24(2). P. 89–103.
72. Thiemann-Bourque K., et al. Picture exchange communication system and PALS: A peer-mediated augmentative and alternative communication

intervention for minimally verbal preschoolers with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2016. №59(5). P. 1133–1145.

73. Travers J. C., et al. Picture exchange communication system and facilitated communication: Contrasting an evidence-based practice with a discredited method. In: *Instructional Practices with and without Empirical Validity*. Vol. 29. Emerald Group Publishing Limited, 2016. P. 85–110.

74. Van der Meer L., Kagohara D., Achmadi D. та ін. Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication System (PECS) versus a speech-generating device for teaching requesting skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2013.

75. Volkmar F. R. Autism and other pervasive developmental disorders. In: *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children*. 1999. P. 247.

76. Wetherby A. M. Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. In: *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention*. 2006. №18(3). P. 3–34.

77. Wong C., et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. №45(7). P. 1951–1966.