

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет педагогічної освіти
Кафедра дошкільної і спеціальної освіти**

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ**

Кваліфікаційна робота студента
групи СОМ-24
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Платошина Віталія Вікторовича

Керівник: доктор філософії зі
спеціальної освіти, доцент кафедри
дошкільної і спеціальної освіти
Курсенкова А.В.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ....	6
1.1. Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП	6
1.2. Механізми формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання	14
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..	24
2.1. Характеристика методичного інструментарію емпіричного дослідження	24
2.2. Аналіз рівня розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання	25
2.3. Основні напрями корекційно-педагогічної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання.....	39
2.4. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження з розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання	44
ВИСНОВКИ	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	67
ДОДАТКИ.....	76

ВСТУП

У процесі соціальної інтеграції дитини до сучасного суспільства надзвичайно вагому функцію виконує ступінь володіння зв'язним мовленням, адже мовленнєва активність слугує інструментом опанування та трансляції інформації, міркувань і емоцій, спостережень і переживань, а також методом пристосування малюків до дитячого середовища. Дефекти формування мовних та комунікаційних компетенцій становлять чи не найсуттєвішу перешкоду для осіб із особливими освітніми потребами (надалі – ООП). Необхідно усвідомлювати, що малята з ООП стикаються не лише з перепонами в засвоєнні комунікативних умінь, що призводить до ускладнень комунікації, але й з труднощами сприйняття та застосування невербальних елементів під час спілкування. Саме тому постає очевидна потреба дослідити розвиток комунікаційних здібностей у дітей молодшої дошкільної категорії з ООП.

Ступінь вивченості проблеми. Проблема формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) знайшла своє відображення в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, питання комунікативного розвитку дітей розглядали Н. Бабич [1-9], Н. Базима [10-15], І. Баранець [17-29], І. Мартиненко [47], Т. Піроженко [57] та інші. Наукові праці останніх років охоплюють широке коло питань: теоретико-методологічні основи комунікативного розвитку, психологічні механізми формування комунікативних навичок, особливості комунікації дітей з різними типами порушень розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні умови формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Об'єкт дослідження: процес формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови розвитку комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення особливостей формування комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.
2. Розкрити психолого-педагогічні механізми формування комунікативних навичок в умовах інклюзивного навчання.
3. Розробити та експериментально апробувати напрями корекційно-педагогічної роботи з розвитку комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.
4. Виявити та обґрунтувати педагогічні умови ефективного розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження:

Теоретичні методи: аналіз наукової літератури, порівняння та узагальнення теоретичних підходів, системний аналіз психолого-педагогічних джерел; *емпіричні методи:* спостереження, діагностичні методики експериментальне дослідження, кількісний та якісний аналіз результатів; *методи математичної статистики:* статистична обробка отриманих даних, інтерпретація результатів дослідження

Діагностичні методики: методика Макартура-Бейтс з вивчення комунікативного розвитку [67]; діагностичний інструментарій ADOS-2 [66].

База дослідження: Криворізький ЗДО №60

Теоретична значущість дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про особливості комунікативного розвитку дітей з особливими

освітніми потребами, розширенні методологічної бази інклюзивної освіти, систематизації підходів до формування комунікативних навичок

Практична значущість дослідження: розробка методичних рекомендацій для педагогів інклюзивної освіти, впровадження інноваційних технологій комунікативного розвитку, підготовка навчально-методичних матеріалів для фахівців дошкільної освіти

Структура та обсяг роботи. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 90 сторінок, основний зміст викладено на 72 сторінках. Робота містить 37 таблиць (з них 20 у Додатках), 5 рисунків.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП

Поняття «навичка» має багатоаспектний характер і трактується різними науковцями. Н. Савінова визначає навичку як автоматизоване вміння, сформоване через систематичні вправи [60, с.34].

І. Омельченко підкреслює, що навичка формується через повторення, мотивацію та поступовий перехід від свідомого контролю до автоматизму [49, с.381]. Для дітей з РАС низька соціальна мотивація та інтелектуальні порушення можуть значно уповільнювати цей процес.

Комунікативні навички є складною системою умінь, які забезпечують ефективну взаємодію з оточуючими. Згідно з І. Баранець та Н. Пахомовою, вони включають:

- створення комунікативного простору;
- активну участь у обміні інформацією;
- здатність до зворотного зв'язку та взаєморозуміння;
- володіння методами кодування та декодування повідомлень [26, с.64-69].

Н. Бабич виділяє такі аспекти комунікативних навичок:

- знання норм і традицій спілкування.
- дотримання правил етикету.
- розвиненість комунікативних здібностей [9, с.8-10].

Надамо класифікацію комунікативних навичок за Н. Бабич [2] (Таблиця 1.1.):

Таблиця 1.1.

Види комунікативних навичок

Вид	Сутність	Навички
Інформаційно-комунікативні	Здатність вступати в комунікацію, орієнтуватися на співрозмовника	- формулювати прохання; - дотримуватися правил поведінки; - вислуховувати співрозмовника.
Регуляційно-комунікативні	Здатність узгоджувати свої дії з потребами співрозмовника	- вибір ефективних методів комунікації; - критичне оцінювання себе та інших.
Афективно-комунікативні	Здатність ділитися почуттями та інтересами зі співрозмовником	- контроль емоцій; - здатність до емпатії; - аналіз емоційної атмосфери.

Джерело: Н. Бабич [2, с.14-15].

Комунікативні навички виступають фундаментальною складовою гармонійного розвитку дитини та мають особливе значення для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Формування ефективної комунікації у дітей молодшого дошкільного віку з ООП потребує специфічного психолого-педагогічного підходу, що враховує індивідуальні особливості розвитку кожної дитини. Інклюзивне освітнє середовище створює оптимальні умови для набуття комунікативної компетентності, однак вимагає впровадження науково обґрунтованих методик та технологій.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про наявність різноманітних підходів до формування комунікативних навичок у дітей з ООП. Теоретико-методологічною основою дослідження проблеми виступають праці вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: М. Лісіної, яка досліджувала становлення комунікативної діяльності в онтогенезі; А. Колупасової, чії праці присвячені інклюзивній освіті та психолого-

педагогічному супроводу дітей з ООП; Т. Скрипник, яка розробила комплексні підходи до корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру; Дж. Брунера, який досліджував роль мовлення у пізнавальному розвитку дитини; Ж. Піаже з його теорією когнітивного розвитку тощо [55, с.27-28].

Для глибшого розуміння специфіки формування комунікативних навичок у дітей з ООП, необхідно розглянути нормативні показники розвитку комунікації у молодшому дошкільному віці. У дітей 3-4 років відбувається інтенсивне збагачення словникового запасу (від 1500 до 2000 слів), удосконалюється граматична будова мовлення, розвивається зв'язне мовлення, формуються навички діалогу та перші спроби монологічного мовлення. У цьому віці діти опановують основні комунікативні функції: інформативну (повідомлення інформації), регулятивну (вплив на поведінку співрозмовника), експресивну (вираження емоцій та ставлення).

За даними досліджень А. Богуш [31-33], Н. Павлової [52], Т. Піроженко [57] для молодшого дошкільного віку характерною є ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками та позаситуативно-пізнавальна форма з дорослими. Діти цього віку демонструють здатність до елементарної кооперації у спільній діяльності, починають враховувати позицію співрозмовника, у них формується комунікативна спрямованість мовлення та здатність до елементарної рефлексії.

Діти з особливими освітніми потребами являють собою гетерогенну групу, що включає дітей з різними порушеннями розвитку: розладами аутистичного спектру (РАС), затримкою психічного розвитку (ЗПР), порушеннями слуху та зору, мовленнєвими порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю тощо. Кожна з цих категорій характеризується специфічними особливостями комунікативного розвитку.

Діти з розладами аутистичного спектру демонструють якісні порушення у сфері соціальної взаємодії та комунікації. За дослідженнями В. Тарасун [61; 62], такі діти мають труднощі у встановленні емоційного контакту, розумінні невербальних сигналів, у них спостерігається відсутність або обмеженість

спільної уваги, порушення прагматичної сторони мовлення. У дітей з РАС часто відзначається ехололія, реверсія займенників, ідіосинкратичне використання мови, порушення просодики мовлення.

У дітей із затримкою психічного розвитку, як зазначають І. Омельченко [50; 51], І. Мартиненко [47], комунікативні труднощі проявляються у бідності словникового запасу, недостатньому розумінні значень слів, труднощах у формулюванні своїх думок, недостатній комунікативній ініціативі. Такі діти часто демонструють недостатню здатність до розуміння емоційних станів інших людей, що ускладнює процес взаємодії з однолітками.

Діти з порушеннями слуху стикаються з особливими викликами у формуванні комунікативних навичок, що обумовлено обмеженим доступом до мовленнєвої інформації. За даними Т. Дегтяренко , залежно від ступеня порушення слуху та часу його виникнення, можуть спостерігатися труднощі у сприйнятті та розумінні усного мовлення, у формуванні власного активного мовлення, у оволодінні граматичною будовою мови. Це безпосередньо впливає на якість комунікації з оточуючими [42, с.113-116].

Діти з порушеннями зору, як свідчать дослідження А. Колупаєвої [45], Н. Савінової [59], мають специфічні особливості комунікативного розвитку, пов'язані з обмеженим доступом до невербальної інформації. Такі діти можуть відчувати труднощі у встановленні та підтримці візуального контакту, зчитуванні невербальних сигналів співрозмовника, орієнтації у просторі під час комунікації.

У дітей з мовленнєвими порушеннями (загальним недорозвитком мовлення, моторною алалією, дизартрією тощо) комунікативні труднощі обумовлені недостатністю засобів мовленнєвого вираження. Як зазначають І. Омельченко [51, с.30-32], Е. Данілавічюте [40, с.7-19], залежно від характеру та тяжкості мовленнєвого порушення, у дітей може спостерігатися обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення, фонетико-фонематичні порушення, труднощі у побудові зв'язного висловлювання.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), можуть мати специфічні комунікативні труднощі, пов'язані з обмеженою мобільністю та, у багатьох випадках, з супутніми мовленнєвими порушеннями. За дослідженнями О.Волошиної, порушення артикуляційної моторики, дихання, голосоутворення ускладнюють процес мовленнєвого спілкування [38, с.44].

Діти з розумовою відсталістю демонструють значні труднощі у формуванні комунікативних навичок, що обумовлені загальним зниженням пізнавальної активності, недостатністю критичності та самокритичності, порушеннями емоційно-вольової сфери. За даними Н. Базими, О. Качуровської, Ю. Коломієць та І. Мартиненко, у таких дітей спостерігається обмежений словниковий запас, переважання пасивного словника над активним, порушення граматичної будови мовлення, труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків під час комунікації [12, с.69].

Ефективність формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП значною мірою залежить від організації інклюзивного освітнього середовища. Дослідники визначають інклюзивне освітнє середовище як систему умов, що забезпечують доступність якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей [45, с.178-180].

У контексті формування комунікативних навичок інклюзивне освітнє середовище має відповідати таким вимогам:

1. **Фізична доступність** передбачає організацію простору, що забезпечує безперешкодне пересування дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, орієнтування дітей з порушеннями зору, акустичний комфорт для дітей з порушеннями слуху.

2. **Психологічна безпека** створює атмосферу прийняття та підтримки, в якій дитина з ООП відчуває себе захищеною та впевненою, що є необхідною умовою для комунікативної активності.

3. **Комунікативна насиченість** забезпечує наявність різноманітних комунікативних ситуацій, що стимулюють дітей до спілкування: ігрові куточки, центри активності, тематичні осередки.

4. **Візуальна підтримка** включає використання візуальних розкладів, правил, алгоритмів дій, що допомагають дітям з ООП орієнтуватися в послідовності подій та соціальних очікуваннях.

5. **Доступність засобів комунікації** передбачає наявність різноманітних засобів альтернативної та допоміжної комунікації, адаптованих книг, дидактичних матеріалів, що враховують особливості сприйняття та обробки інформації дітьми з різними порушеннями.

6. **Гнучкість організації діяльності** дозволяє варіювати форми та методи роботи відповідно до індивідуальних потреб дітей, забезпечувати баланс між структурованими та вільними видами діяльності.

7. **Позитивний комунікативний приклад** педагогів та нормотипових однолітків створює зразки комунікативної поведінки, які діти з ООП можуть наслідувати.

Ключовою фігурою в організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання є педагог. Його професійна компетентність, особистісні якості та стиль спілкування значною мірою визначають ефективність формування комунікативних навичок у дітей.

Дослідники визначають такі складові професійної компетентності педагога інклюзивної групи:

1. Психолого-педагогічна компетентність включає знання особливостей психофізичного розвитку дітей різних нозологічних груп, специфіки їх комунікативного розвитку, вміння діагностувати актуальний рівень комунікативних навичок та визначати зону найближчого розвитку.

2. Методична компетентність передбачає володіння різноманітними методиками та технологіями формування комунікативних навичок, вміння адаптувати їх відповідно до індивідуальних особливостей дітей.

3. Інклюзивна компетентність включає здатність створювати інклюзивне освітнє середовище, адаптувати та модифікувати освітній процес, забезпечувати соціальну інтеграцію дітей з ООП в дитячий колектив.

4. Комунікативна компетентність педагога є моделлю для наслідування дітьми. Вона включає вміння слухати і чути дитину, встановлювати довірливі стосунки, використовувати різні комунікативні стратегії залежно від ситуації.

5. Рефлексивна компетентність передбачає здатність аналізувати ефективність власної діяльності, коригувати стратегії взаємодії з дітьми, постійно вдосконалювати професійні навички [38, с.39-42].

Педагог інклюзивної групи має дотримуватися таких принципів комунікації з дітьми з ООП:

- ***принцип доступності*** вимагає адаптації мовлення педагога до рівня розуміння дитини, використання додаткових засобів комунікації (жести, піктограми, фотографії);
- ***принцип емоційності*** передбачає насичення спілкування позитивними емоціями, що підвищує мотивацію дитини до комунікації;
- ***принцип послідовності та передбачуваності*** забезпечує створення чіткої структури взаємодії, що особливо важливо для дітей з РАС та порушеннями інтелектуального розвитку;
- ***принцип позитивного підкріплення*** комунікативних спроб дитини, навіть мінімально успішних, стимулює її до подальшої комунікативної активності;
- ***принцип моделювання комунікативної поведінки*** передбачає демонстрацію педагогом зразків ефективної комунікації, які діти можуть наслідувати [42, с. 44-47].

Інклюзивне навчання створює унікальні можливості для формування комунікативних навичок у дітей з ООП, оскільки забезпечує їх включення у природне комунікативне середовище з нормотиповими однолітками. Однак,

для максимальної ефективності цього процесу необхідна спеціально організована система психолого-педагогічного супроводу.

Сучасні дослідники (А. Колупаєва [45], В. Тарасун [61; 62], Е. Данілавічюте [40], І. Мартиненко [47]) визначають психолого-педагогічний супровід як комплексну систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, що передбачає взаємодію всіх учасників освітнього процесу. У контексті формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП психолого-педагогічний супровід включає наступні компоненти:

1. **Діагностичний компонент** передбачає комплексне обстеження дитини з метою визначення актуального рівня розвитку комунікативних навичок, виявлення потенційних можливостей та обмежень. Діагностика має охоплювати всі складові комунікативної компетентності: когнітивну (знання про спілкування), емоційну (ставлення до спілкування, емоційна регуляція), поведінкову (застосування комунікативних умінь у практичній діяльності).

2. **Проектувальний компонент** включає розробку індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини з ООП, в якій чітко визначаються цілі та завдання формування комунікативних навичок, методи та засоби їх досягнення, очікувані результати. ІПР розробляється командою психолого-педагогічного супроводу з обов'язковим залученням батьків дитини.

3. **Корекційно-розвитковий компонент** передбачає реалізацію системи заходів з розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП. Ці заходи можуть включати індивідуальні та групові заняття з логопедом, психологом, корекційним педагогом, а також впровадження спеціальних методик та технологій у повсякденну діяльність дитини.

4. **Консультативний компонент** спрямований на надання психолого-педагогічної допомоги педагогам та батькам щодо створення оптимальних умов для розвитку комунікативних навичок дитини з ООП. Консультування може стосуватися питань адаптації середовища, модифікації завдань, використання спеціальних засобів комунікації тощо.

5. **Моніторинговий компонент** забезпечує постійне відстеження динаміки формування комунікативних навичок у дитини з ООП, що дозволяє своєчасно коригувати стратегію психолого-педагогічного супроводу.

Формування комунікативних навичок у дітей з ООП має здійснюватися систематично та послідовно, з урахуванням закономірностей онтогенетичного розвитку комунікації та специфічних особливостей, обумовлених характером порушення.

1.2. Механізми формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання

Комунікативні навички становлять фундаментальну основу соціалізації дитини та її подальшого психоемоційного й когнітивного розвитку. Особливої актуальності набуває питання формування цих навичок у дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання. Саме раннє дошкільня (3-4 роки) є сенситивним періодом для розвитку мовлення та базових комунікативних компетенцій, що визначає подальшу траєкторію особистісного становлення дитини.

Формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку базується на складних нейрофізіологічних процесах, які забезпечують сприйняття, обробку та продукування мовлення. У цьому віці відбувається активне формування нейронних зв'язків, що відповідають за мовленнєві функції, зокрема у зоні Брока та зоні Верніке. Дослідження О. Волошиної свідчать про те, що у дітей з ООП ці процеси можуть мати певні особливості, зумовлені специфікою розвитку центральної нервової системи [38, с.67].

Зокрема, у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) спостерігається уповільнена диференціація нейронних шляхів, відповідальних за розпізнавання та продукування мовлення. У дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) часто фіксуються аномалії у функціонуванні дзеркальних нейронів, що ускладнює розвиток соціального наслідування як одного з

механізмів оволодіння комунікативними навичками. Діти з порушеннями слуху мають специфіку у формуванні слухових аналізаторів, що потребує компенсаторного розвитку зорового сприйняття для забезпечення комунікації.

Важливо зазначити, що пластичність мозку у молодшому дошкільному віці є надзвичайно високою, що створює потенціал для компенсаторних механізмів у дітей з ООП. Саме тому раннє втручання та відповідна стимуляція комунікативного розвитку можуть суттєво покращити прогноз щодо формування мовленнєвих та комунікативних навичок.

Інклюзивне освітнє середовище передбачає створення умов для спільного навчання дітей з типовим розвитком та дітей з ООП, що, своєю чергою, потребує розробки та впровадження специфічних механізмів формування комунікативних навичок з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Розуміння цих механізмів дозволяє педагогам та психологам ефективно планувати корекційно-розвиткову роботу та створювати сприятливі умови для комунікативного розвитку всіх дітей у групі (Рис.1.1.):

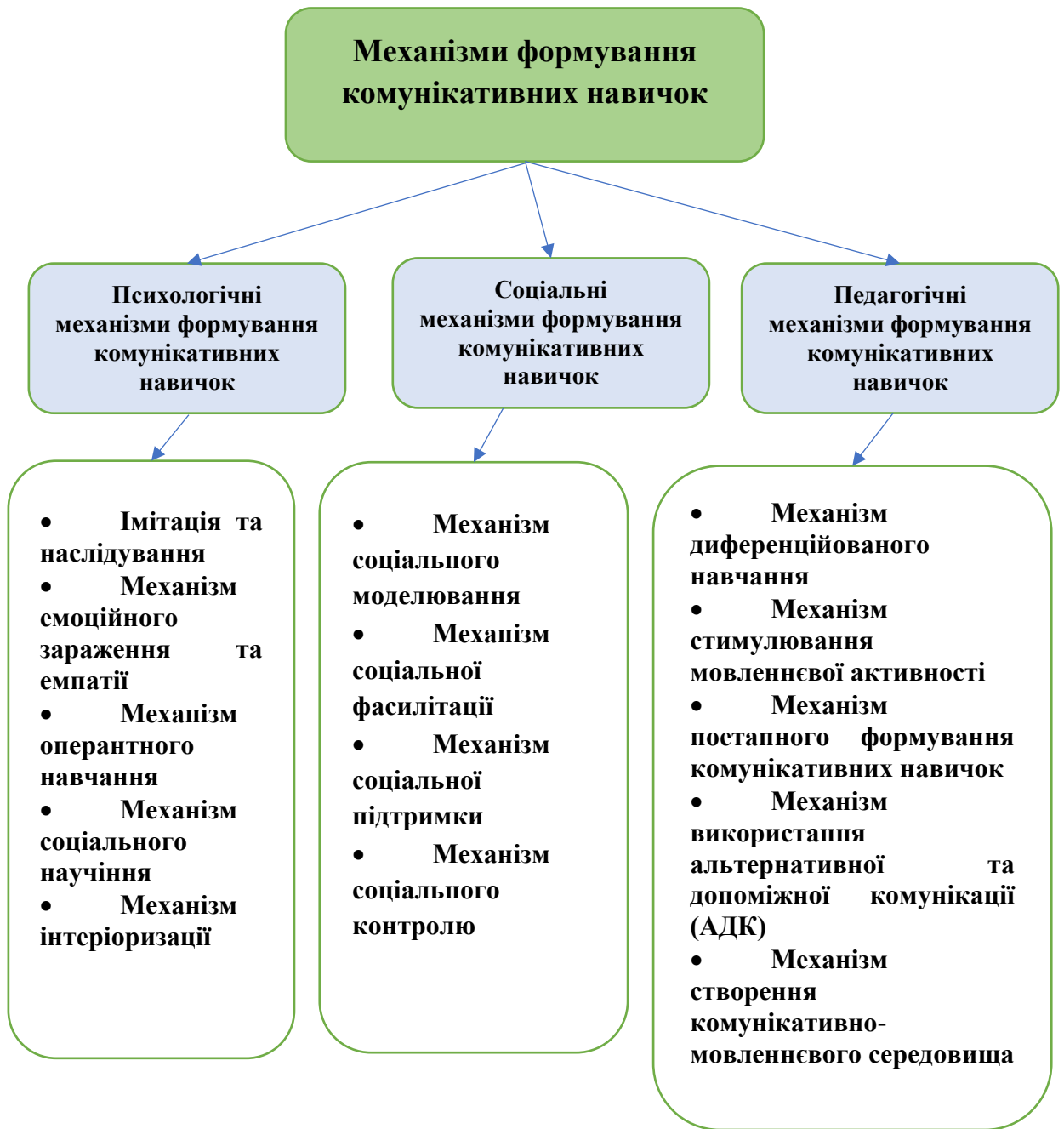


Рис.1.1. Система формування комунікативних навичок

Розглянемо схему докладніше.

Психологічні механізми формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку включають низку взаємопов'язаних процесів, які забезпечують соціальну взаємодію та обмін інформацією. Розглянемо їх детальніше з урахуванням специфіки дітей з ООП.

Імітація та наслідування є одним із перших і найважливіших механізмів оволодіння комунікативними навичками. Діти засвоюють мовленнєві та невербальні паттерни через спостереження та відтворення дій дорослих та однолітків. Для дітей з ООП цей механізм може функціонувати з певними обмеженнями. Наприклад, діти з РАС часто демонструють дефіцит соціального наслідування, що потребує специфічних методів стимуляції цього процесу [42, с.209].

Механізм емоційного зараження та емпатії забезпечує розуміння емоційних станів інших людей та відповідну реакцію на них. Цей механізм є основою для розвитку соціально-емоційної компетентності, яка є важливою складовою комунікативних навичок. У дітей з ООП часто спостерігаються труднощі у розпізнаванні та диференціації емоцій, що потребує цілеспрямованої роботи з розвитку цих навичок.

Механізм оперантного навчання передбачає закріплення комунікативних навичок через позитивне підкріплення успішних комунікативних актів та корекцію неефективних. Цей механізм є особливо важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями та РАС, оскільки дозволяє структурувати процес навчання та забезпечити послідовне формування навичок [58, с.104].

Механізм соціального наочіння передбачає засвоєння комунікативних навичок у процесі соціальної взаємодії. Інклюзивне середовище надає дітям з ООП можливість спостерігати та засвоювати адаптивні моделі комунікації від однолітків з типовим розвитком, що є потужним ресурсом для їхнього комунікативного розвитку.

Механізм інтеріоризації забезпечує перехід від зовнішніх форм комунікації до внутрішнього мовлення та мислення. Цей процес є критично важливим для формування саморегуляції та планування комунікативної діяльності, що часто є проблемним аспектом у дітей з ООП, особливо з ГРДУ та РАС [62, с.101].

Соціальні механізми формування комунікативних навичок. Соціальне середовище відіграє вирішальну роль у формуванні комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з ООП. Особливістю інклюзивного навчання є створення соціального контексту, який стимулює розвиток комунікації через міжособистісну взаємодію з різними учасниками освітнього процесу.

Механізм соціального моделювання передбачає формування комунікативних навичок через наслідування різних моделей поведінки, представлених у соціальному середовищі. В умовах інклюзивної групи діти з ООП мають можливість спостерігати різноманітні зразки комунікативної поведінки, що збагачує їхній репертуар комунікативних стратегій.

Механізм соціальної фасилітації полягає у стимулюючому впливі присутності інших людей на активність дитини. У контексті інклюзивного навчання цей механізм сприяє підвищенню мотивації до комунікації у дітей з ООП, особливо у ситуаціях, коли вони отримують позитивний досвід взаємодії з однолітками та педагогами.

Механізм соціальної підтримки забезпечує емоційну та інструментальну допомогу дитині у процесі оволодіння комунікативними навичками. Дослідження Н. Павлової показують, що наявність системи соціальної підтримки (педагоги, батьки, однолітки) значно покращує комунікативний розвиток дітей з ООП в інклюзивному середовищі [52, с.69-74].

Механізм соціального контролю регулює комунікативну поведінку дитини відповідно до соціальних норм та очікувань. У дітей з ООП часто спостерігаються труднощі у засвоєнні та дотриманні соціальних правил комунікації, що потребує систематичної роботи з формування відповідних навичок.

Педагогічні механізми формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання

включають систему методів, прийомів та форм організації освітнього процесу, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності.

Механізм диференційованого навчання передбачає адаптацію змісту, методів та темпу навчання відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини. Для дітей з ООП цей механізм є основою індивідуалізації підходів до формування комунікативних навичок з урахуванням характеру та ступеня порушень.

Механізм стимулювання мовленнєвої активності спрямований на створення ситуацій, які мотивують дитину до комунікації. В інклюзивному середовищі це може бути організація ігрових та навчальних ситуацій, які потребують вербальної взаємодії, використання методу провокації комунікації та створення комунікативних бар'єрів, що стимулюють дитину до пошуку способів їх подолання.

Механізм поетапного формування комунікативних навичок базується на принципі систематичності та послідовності у навчанні. Для дітей з ООП особливо важливим є виділення проміжних етапів у формуванні складних комунікативних навичок та забезпечення достатньої практики на кожному етапі.

Механізм використання альтернативної та допоміжної комунікації (АДК) забезпечує формування комунікативних навичок у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, інтелектуальними порушеннями та РАС через використання невербальних засобів комунікації (жестів, піктограм, комунікативних дошок, електронних пристроїв тощо). Дослідження Г.Усатенко підтверджують ефективність використання АДК для розвитку комунікативної компетентності у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання [63, с. 78-85].

Механізм створення комунікативно-мовленнєвого середовища передбачає організацію фізичного та соціального простору, який стимулює комунікацію та мовленнєвий розвиток. Це включає облаштування центрів

активності, зокрема мовленнєвих осередків, використання наочних опор для комунікації, забезпечення доступу до різноманітних комунікативних ситуацій.

Механізми формування комунікативних навичок мають специфіку залежно від характеру особливих освітніх потреб дитини. Розглянемо особливості цих механізмів для різних категорій дітей з ООП.

Діти з порушеннями мовлення. У дітей цієї категорії основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції, фонації, лексико-граматичного ладу мовлення. Механізми формування комунікативних навичок у таких дітей включають:

- розвиток фонематичного сприйняття як основи для формування правильної звуковимови;
- стимуляцію артикуляційної моторики через спеціальні вправи та ігри;
- розширення словникового запасу через асоціативні зв'язки та тематичні групи слів;
- формування граматичної будови мовлення через моделювання та наслідування правильних зразків [44, с.60-63].

Дослідження І. Баранець [17-23] показали ефективність комплексного підходу до формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення, який включає логопедичну корекцію, психологічну підтримку та педагогічний супровід в умовах інклюзивного навчання.

Діти з порушеннями слуху. Для цієї категорії дітей характерні труднощі у сприйнятті та розумінні усного мовлення, що впливає на формування власного мовлення та комунікативних навичок. Механізми формування комунікативних навичок у таких дітей включають:

- розвиток зорового сприйняття та зчитування з губ як компенсаторного механізму;
- використання жестової мови як альтернативного засобу комунікації;

- формування слухового сприйняття з використанням слухових апаратів;
- розвиток усного мовлення через використання вібротактильних відчуттів та зорового контролю.

Діти з порушеннями зору. У цієї категорії дітей труднощі комунікації пов'язані з обмеженням сприйняття невербальних сигналів та просторової орієнтації. Механізми формування комунікативних навичок включають:

- розвиток слухового сприйняття як провідного каналу отримання інформації;
- формування тактильного сприйняття для компенсації дефіциту зорової інформації;
- навчання інтерпретації невербальних сигналів через тактильні та слухові відчуття;
- використання спеціальних технічних засобів (аудіокниги, тактильні посібники) для розширення комунікативного досвіду.

Діти з інтелектуальними порушеннями. Для цієї категорії дітей характерні труднощі у розумінні та продукуванні мовлення, обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення. Механізми формування комунікативних навичок включають:

- використання наочних опор та предметно-практичної діяльності для формування понять та словника;
- багаторазове повторення та закріплення мовленнєвих зразків у різних комунікативних ситуаціях;
- використання альтернативної та допоміжної комунікації (піктограми, комунікативні дошки);
- формування соціально-комунікативних навичок через моделювання типових ситуацій взаємодії.

Діти з розладами аутистичного спектру (РАС). У дітей з РАС спостерігаються якісні порушення соціальної взаємодії та комунікації,

обмежені та стереотипні патерни поведінки. Механізми формування комунікативних навичок у таких дітей включають:

- розвиток спільної уваги як передумови комунікації;
- використання системи обміну картками PECS для формування базових комунікативних функцій;
- структурування комунікативних ситуацій для зниження тривожності та підвищення мотивації до комунікації;
- формування соціального розуміння через соціальні історії та відеомодельовання.

Дослідження О. Боряк та Ю. Косенко підтверджують ефективність програм розвитку соціальної комунікації для дітей з РАС в умовах інклюзивного навчання, що базуються на принципах структурованості, передбачуваності та візуальної підтримки [35, с.264-270].

Висновки до розділу 1.

Комунікативний розвиток дітей з ООП характеризується значною варіативністю проявів, що обумовлена як первинним порушенням, так і вторинними відхиленнями. Це підкреслює необхідність диференційованого підходу до організації психолого-педагогічного супроводу таких дітей в умовах інклюзивного навчання.

Ефективність механізмів формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання значною мірою залежить від точної діагностики та систематичного моніторингу комунікативного розвитку. Це дозволяє визначити індивідуальні потреби дитини, обрати найбільш ефективні механізми та відстежувати динаміку розвитку комунікативних навичок.

Інклюзивне освітнє середовище передбачає створення умов для спільного навчання дітей з типовим розвитком та дітей з ООП, що, своєю чергою, потребує розробки та впровадження специфічних механізмів формування комунікативних навичок з урахуванням індивідуальних

особливостей кожної дитини. Розуміння цих механізмів дозволяє педагогам та психологам ефективно планувати корекційно-розвиткову роботу та створювати сприятливі умови для комунікативного розвитку всіх дітей у групі

РОЗДІЛ II.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Характеристика методичного інструментарію емпіричного дослідження

Для вивчення особливостей формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами було обрано дві зарубіжні методики, що відповідають сучасним науковим стандартам та забезпечують комплексну діагностику.

Методика 1: Шкала комунікативного розвитку Макартура-Бейтс (Macarthur-Bates Communicative Development Inventories, США) [67].

Мета методики: Комплексна оцінка комунікативного розвитку дітей раннього та дошкільного віку.

Структура методики:

- оцінка словникового запасу;
- аналіз граматичних конструкцій;
- дослідження комунікативних намірів;
- вивчення соціальної взаємодії.

Особливості застосування: це стандартизована методика для дітей від 8 до 36 місяців, яка передбачає спостереження та анкетування батьків та дозволяє виявити індивідуальні особливості комунікативного розвитку.

Методика 2: Діагностичний інструментар комунікативної поведінки ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule, Канада) [65].

Мета методики: Стандартизована оцінка комунікативної та соціальної взаємодії дітей з різними комунікативними порушеннями.

Структура методики:

- модулі спостереження за комунікативною поведінкою;
- оцінка вербальної та невербальної комунікації;
- аналіз соціальної взаємодії;
- дослідження комунікативних стратегій.

Особливості застосування:

- міжнародний стандарт діагностики комунікативних порушень;
- адаптована для дітей від 12 місяців до дорослого віку;
- забезпечує глибокий якісний аналіз комунікативних особливостей.

Організація емпіричного дослідження

Вибірка дослідження: кількість досліджуваних: 14 дітей (7 дітей - ЕГ, діти з ООП, 7 дітей – КГ – діти з нормотиповим розвитком); Вік: 3-4 роки.

Етапи дослідження:

1. Підготовчий етап (адаптація методик).
2. Первинна діагностика (констатувальний етап дослідження).
3. Якісний та кількісний аналіз результатів, інтерпретація даних.
4. Розробка програми корекційної роботи.
5. Вторинна діагностика (формульальний етап дослідження).
6. Якісний та кількісний аналіз результатів, порівняння даних на різних етапах дослідження.

2.2. Аналіз рівня розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання

Досліджуючи особливості комунікативного розвитку дітей молодшого дошкільного віку, ми зосередили увагу на вивченні комунікативних навичок дітей, що навчаються в умовах інклюзивної освіти.

Для реалізації дослідницького завдання було сформовано вибірку з 14 дітей віком 3-4 роки. Вибірка була розподілена на дві підгрупи: експериментальну групу (ЕГ) склали 7 дітей з особливими освітніми

потребами, що мають затримку психічного та мовленнєвого розвитку, та контрольну групу (КГ) – 7 дітей з типовим розвитком.

Діагностичний етап дослідження включав застосування двох валідних стандартизованих методик: «Шкала комунікативного розвитку Макартура-Бейтс» та «Діагностичний інструментарій комунікативної поведінки ADOS-2». Зазначені методики дозволили здійснити комплексну оцінку вербальних і невербальних аспектів комунікації досліджуваних дітей та виявити специфічні особливості комунікативного розвитку обох груп респондентів.

Результати діагностики за методикою «Шкала комунікативного розвитку Макартура-Бейтс».

Шкала комунікативного розвитку Макартура-Бейтс є надійним інструментом оцінки мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей раннього віку, що базується на батьківських звітах. При проведенні діагностики за даною методикою були отримані результати за такими основними параметрами:

- активний словниковий запас,
- граматична складність висловлювань,
- розуміння мовлення,
- використання жестів та невербальних засобів спілкування.

Результати проведеної діагностики та їх аналіз представлено в Таблицях 2.1.-2.5. та на рис.2.1.-2.4:

Таблиця 2.1.

Показники активного словникового запасу у дітей ЕГ

№	Ім'я	Вік	Загальна кількість слів	Частини мови (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1	Марія А.	3р. 2м.	153	Іменники: 63,4%; Дієслова: 15,7%; Прикметники: 8,5%; Прислівники: 5,8%; Службові частини мови: 6,6%	Низький
2	Олексій Б.	3р. 5м.	124	Іменники: 66,1%; Дієслова: 14,5%; Прикметники: 8,1%;	Низький

				Прислівники: 4,8%; Службові частини мови: 6,5%	
3	Дмитро В.	3р. 7м.	168	Іменники: 64,3%; Дієслова: 16,1%; Прикметники: 7,7%; Прислівники: 5,4%; Службові частини мови: 6,5%	Низький
4	Карина Г.	3р. 4м.	287	Іменники: 59,2%; Дієслова: 19,2%; Прикметники: 10,5%; Прислівники: 5,6%; Службові частини мови: 5,5%	Низький
5	Євген Д.	3р. 9м.	178	Іменники: 61,8%; Дієслова: 17,3%; Прикметники: 9,0%; Прислівники: 5,1%; Службові частини мови: 6,8%	Низький
6	Анна Є.	4р. 0м.	245	Іменники: 60,4%; Дієслова: 17,6%; Прикметники: 10,2%; Прислівники: 5,7%; Службові частини мови: 6,1%	Низький
7	Ігор Ж.	4р. 1м.	217	Іменники: 62,3%; Дієслова: 17,2%; Прикметники: 9,6%; Прислівники: 4,7%; Службові частини мови: 6,2%	Низький
	Середній показник	3р. 8м.	196±38	Іменники: 62,5%; Дієслова: 16,8%; Прикметники: 9,2%; Прислівники: 5,3%; Службові частини мови: 6,2%	

Таблиця 2.2.

**Показники активного словникового запасу у дітей
контрольної групи (діти з типовим розвитком)**

№	Ім'я	Вік	Загальна кількість слів	Частини мови (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1.	Ілля К.	3р. 3м.	562	Іменники: 47,6%; Дієслова: 23,1%; Прикметники: 15,3%; Прислівники: 7,2%; Службові частини мови: 6,8%	Достатній

2.	Софія Л.	3р. 4м.	599	Іменники: 46,5%; Дієслова: 23,8%; Прикметники: 14,5%; Прислівники: 8,2%; Службові частини мови: 7,0%	Достатній
3.	Артем М.	3р. 6м.	615	Іменники: 48,8%; Дієслова: 21,9%; Прикметники: 14,8%; Прислівники: 7,5%; Службові частини мови: 7,0%	Достатній
4.	Аліна Н.	3р. 8м.	642	Іменники: 46,1%; Дієслова: 23,2%; Прикметники: 15,7%; Прислівники: 7,8%; Службові частини мови: 7,2%	Достатній
5.	Віктор О.	3р. 9м.	569	Іменники: 49,3%; Дієслова: 21,6%; Прикметники: 14,4%; Прислівники: 7,7%; Службові частини мови: 7,0%	Достатній
6.	Надія П.	4р. 0м.	592	Іменники: 48,4%; Дієслова: 22,6%; Прикметники: 14,2%; Прислівники: 7,8%; Службові частини мови: 7,0%	Достатній
7.	Марк Р.	4р. 2м.	530	Іменники: 50,5%; Дієслова: 21,7%; Прикметники: 12,6%; Прислівники: 7,4%; Службові частини мови: 7,8%	Достатній
	Середній показник	3р. 9м.	587±42	Іменники: 48,2%; Дієслова: 22,7%; Прикметники: 14,5%; Прислівники: 7,6%; Службові частини мови: 7,0%	

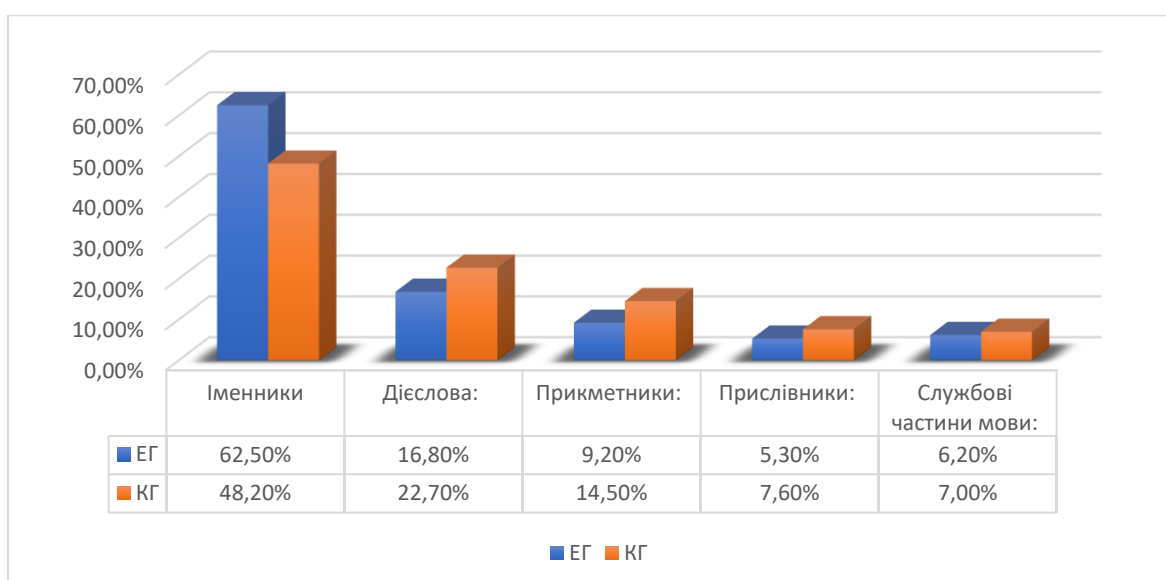


Рис.2.1. Порівняльний аналіз середніх показників активного словникового запасу у дітей експериментальної та контрольної груп

Активний словниковий запас. Аналіз отриманих даних свідчить про суттєві відмінності в обсязі активного словника дітей експериментальної та контрольної груп. Середній показник активного словникового запасу у дітей з типовим розвитком (КГ) становив 587 ± 42 слова, що відповідає віковій нормі для дітей 3-4 років. Натомість, у дітей з ООП (ЕГ) цей показник був значно нижчим і становив 196 ± 38 слів, що становить лише 33,4% від показника однолітків з типовим розвитком.

У дітей експериментальної групи спостерігалася значна варіативність обсягу словника: мінімальне значення становило 124 слова, максимальне – 287 слів. У 5 дітей з 7 (71,4%) кількість активно використовуваних слів не перевищувала 200, що відповідає рівню мовленнєвого розвитку дітей раннього віку (1,5-2 роки). У 2 дітей (28,6%) словниковий запас становив 245-287 слів, що наближається до нижньої межі вікової норми дітей 2,5-3 років.

Якісний аналіз лексичного складу виявив особливості у змістовому наповненні словника дітей з ООП. У їхньому мовленні переважали іменники конкретного значення (62,5% від загального обсягу словника), тоді як дієслова складали лише 16,8%, прикметники – 9,2%, прислівники – 5,3%, службові частини мови – 6,2%. У дітей контрольної групи спостерігалася більш рівномірне співвідношення різних частин мови: іменники – 48,2%, дієслова – 22,7%, прикметники – 14,5%, прислівники – 7,6%, службові частини мови – 7%.

Таблиця 2.3.

Показники граматичної складності висловлювань у дітей ЕГ на констатувальному етапі дослідження

№	Ім'я	Середня довжина висловлювання (слів)	Переважаючі типи фраз	Наявність аграматизмів	Рівень відповідно до вікової норми	Рівень відповідно до вікової норми
1	Марія А.	1,2	Однослівні	Значні аграматизми	Низький	Достатній
2	Олексій Б.	1,3	Однослівні	Значні аграматизми	Низький	Достатній
3	Дмитро В.	1,6	Однослівні, двослівні	Значні аграматизми	Низький	Достатній

4	Карина Г.	2,7	Двослівні, трислівні	Помірні аграматизми	Низький	Достатній
5	Євген Д.	1,5	Однослівні, двослівні	Значні аграматизми	Низький	Достатній
6	Анна Є.	2,4	Двослівні, трислівні	Помірні аграматизми	Низький	Достатній
7	Ігор Ж.	1,9	Двослівні	Помірні аграматизми	Низький	Достатній
	Середній показник	1,8±0,5				

Таблиця 2.4.

**Показники граматичної складності висловлювань у дітей КГ на
констатувальному етапі дослідження
контрольної групи**

№	Ім'я	Середня довжина висловлювання (слів)	Переважаючі типи фраз	Наявність аграматизмів	Рівень відповідно до вікової норми
1.	Ілля К.	3,8	Прості поширені	Поодинокі аграматизми	Достатній
2.	Софія Л.	4,5	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній
3.	Артем М.	4,1	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній
4.	Аліна Н.	4,6	Прості поширені, складні	Відсутні	Достатній
5.	Віктор О.	4,3	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній
6.	Надія П.	4,7	Прості поширені, складні	Відсутні	Достатній
7.	Марк Р.	3,8	Прості поширені	Поодинокі аграматизми	Достатній
	Середній показник	4,2±0,6			

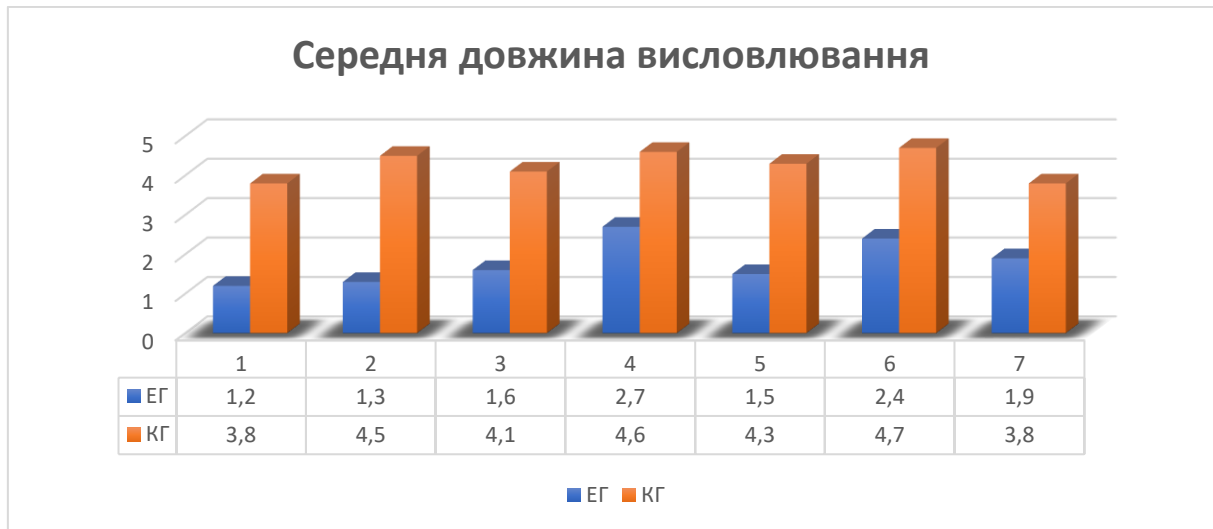


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз середніх показників довжини висловлювання у дітей експериментальної та контрольної груп

Граматична складність висловлювань. Результати аналізу граматичної складності висловлювань показали, що діти з типовим розвитком (КГ) здебільшого використовують розгорнуті речення з 3-5 слів (середній показник – $4,2 \pm 0,6$ слова у реченні). Їхнє мовлення характеризується використанням як простих, так і складних граматичних конструкцій, включаючи підрядні та сурядні речення. 85,7% дітей (6 із 7) контрольної групи правильно вживають відмінкові закінчення, узгоджують слова за родами, числами та відмінками.

У дітей експериментальної групи (з ООП) середня довжина висловлювання становила $1,8 \pm 0,5$ слова, що значно нижче показників однолітків з типовим розвитком. У 4 дітей (57,1%) переважали однослівні та двослівні фрази, що часто мали характер «телеграфного мовлення». 3 дітей (42,9%) використовували поширені речення з 2-3 слів, проте з численними аграматизмами. Найтипівішими помилками були неправильне узгодження іменників з прикметниками, неправильне вживання відмінкових форм іменників, пропуски прийменників, неправильна побудова множини іменників.

Таблиця 2. 5

Показники розуміння мовлення у дітей ЕГ на констатувальному етапі дослідження

№	Ім'я	Загальний показник розуміння мовлення (% успішних відповідей)	Розуміння простих інструкцій (%)	Розуміння складних інструкцій (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1	Марія А.	51,5	69,8	38,2	Низький
2	Олексій Б.	46,2	68,7	35,4	Низький
3	Дмитро В.	55,4	72,3	39,5	Низький
4	Карина Г.	68,3	81,2	49,6	Низький
5	Євген Д.	53,8	70,5	37,8	Низький
6	Анна Є.	69,4	82,1	51,7	Низький
7	Ігор Ж.	62,8	74,2	45,0	Низький
	Середній показник	58,2	73,4	41,6	

Таблиця 2. 6.

Показники розуміння мовлення у дітей КГ на констатувальному етапі дослідження

№	Ім'я	Загальний показник розуміння мовлення (% успішних відповідей)	Розуміння простих інструкцій (%)	Розуміння складних інструкцій (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1.	Ілля К.	84,3	93,6	78,5	Достатній
2.	Софія Л.	87,4	95,2	81,6	Достатній
3.	Артем М.	83,7	94,8	77,2	Достатній
4.	Аліна Н.	91,2	97,3	84,5	Достатній
5.	Віктор О.	82,9	93,4	77,5	Достатній
6.	Надія П.	89,8	96,7	83,4	Достатній
7.	Марк Р.	85,1	94,3	79,2	Достатній
	Середній показник	86,3	95,0	80,3	

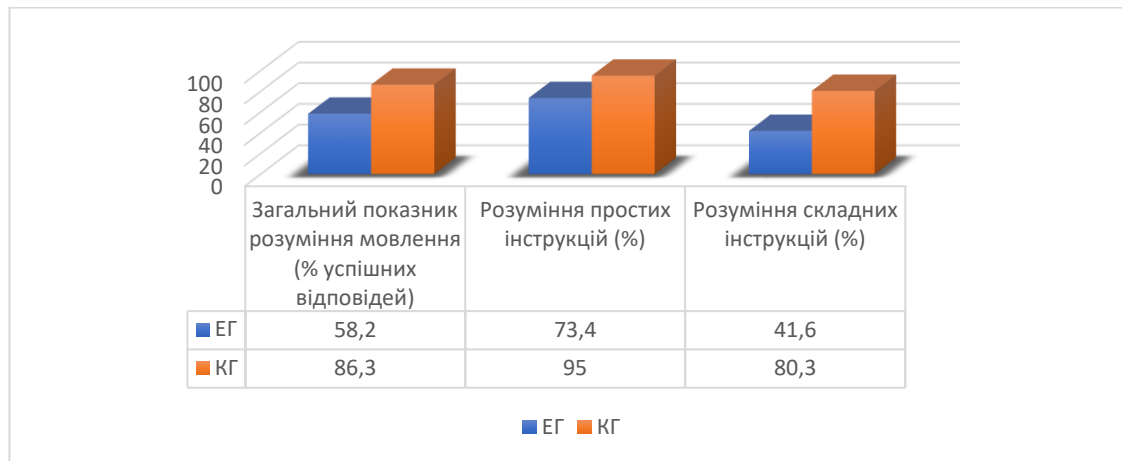


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз середніх показників розуміння мовлення у дітей експериментальної та контрольної груп

Розуміння мовлення. Дослідження імпресивного мовлення показало, що діти контрольної групи розуміють складні багатоступеневі інструкції (в середньому 86,3% успішних відповідей), адекватно сприймають питання різного типу, розуміють значення більшості граматичних конструкцій, характерних для даного вікового періоду.

У дітей з ООП спостерігалися значні труднощі в розумінні зверненого мовлення. Середній показник успішного виконання завдань на розуміння мовлення становив 58,2%. При цьому найкраще діти розуміли прості однокрокові інструкції (73,4% успішних відповідей), тоді як розуміння складних інструкцій, що містять два і більше кроки, викликало суттєві труднощі (лише 41,6% успішних відповідей). 5 дітей з ООП (71,4%) демонстрували труднощі у розумінні питань, що потребують розгорнутої відповіді, та абстрактних понять.

Таблиця 2.7.

Показники використання жестів та невербальних засобів спілкування у дітей ЕГ на констатувальному етапі дослідження

№	Ім'я	Частота використання жестів (кількість за 15-хв. сесію)	Вказівні та прохальні жести (%)	Символічні та конвенційні жести (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1	Марія А.	21,3	68,5	31,5	Середній
2	Олексій Б.	23,8	72,7	27,3	Середній

3	Дмитро В.	17,5	65,7	34,3	Середній
4	Карина Г.	14,2	58,4	41,6	Середній
5	Євген Д.	19,7	67,3	32,7	Середній
6	Анна Є.	15,3	60,2	39,8	Середній
7	Ігор Ж.	17,0	64,3	35,7	Середній
	Середній показник	18,4±3,2	64,3	35,7	

Таблиця 2.8.

Показники використання жестів та невербальних засобів спілкування у дітей КГ на констатувальному етапі дослідження

№	Ім'я	Частота використання жестів (кількість за 15-хв. сесію)	Вказівні та прохальні жести (%)	Символічні та конвенційні жести (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1.	Ілля К.	10,4	43,3	56,7	Достатній
2.	Софія Л.	8,6	40,7	59,3	Достатній
3.	Артем М.	11,2	44,6	55,4	Достатній
4.	Аліна Н.	7,9	39,2	60,8	Достатній
5.	Віктор О.	10,8	42,5	57,5	Достатній
6.	Надія П.	8,3	38,4	61,6	Достатній
7.	Марк Р.	11,5	41,3	58,7	Достатній
	Середній показник	9,7±2,1	41,8	58,2	

використання жестів та невербальних засобів спілкування



Рис.2.4. Порівняльний аналіз середніх показників використання жестів та невербальних засобів спілкування у дітей експериментальної та контрольної груп

Використання жестів та невербальних засобів спілкування. Аналіз використання невербальних засобів комунікації показав, що діти з ООП активніше використовують жести для компенсації недостатності вербальних засобів спілкування. Так, у дітей експериментальної групи частота використання жестів становила в середньому $18,4 \pm 3,2$ жеста за 15-хвилинну сесію спостереження, тоді як у дітей контрольної групи цей показник становив $9,7 \pm 2,1$ жеста.

Однак якісний аналіз використовуваних жестів виявив, що у дітей з ООП переважали вказівні та прохальні жести (64,3% від загальної кількості), тоді як символічні, зображувальні та конвенційні жести складали лише 35,7%. У дітей контрольної групи спостерігалось більш різноманітне використання невербальних засобів, з переважанням символічних та конвенційних жестів (58,2%).

Результати діагностики за методикою «Діагностичний інструментарій комунікативної поведінки ADOS-2».

Діагностичний інструментарій комунікативної поведінки ADOS-2 є стандартизованим протоколом для оцінки комунікації, соціальної взаємодії та ігрової діяльності. Для нашого дослідження особливу цінність представляли субтести, що оцінюють комунікативні навички дітей молодшого дошкільного віку. Діагностика за цією методикою дозволила отримати дані щодо якості комунікативної взаємодії, ініціювання комунікації, реагування на комунікативні сигнали, особливостей діалогічного мовлення, а також невербальних аспектів комунікації.

Таблиці діагностування дітей ЕГ та КГ на констатувальному етапі дослідження за методикою ADOS-2 представлено в додатках А-Г (Таблиці 1-8).

Ініціювання комунікативної взаємодії. Результати дослідження показали, що діти контрольної групи демонстрували високу частоту ініціювання комунікативної взаємодії (середній показник – $12,6 \pm 2,3$ ініціації за 40-хвилинну сесію). Вони активно зверталися до дорослого і однолітків з проханнями, коментарями, пропозиціями, запитаннями. 85,7% дітей (6 із 7) з типовим розвитком використовували різноманітні комунікативні функції: прохання про допомогу, інформування, коментування, спільне фокусування уваги, соціальна взаємодія

У дітей експериментальної групи спостерігалася значно нижча частота ініціювання комунікації (середній показник – $5,3 \pm 1,8$ ініціації). При цьому 71,4% дітей з ООП (5 із 7) ініціювали комунікацію переважно з метою задоволення власних потреб, тоді як соціально-орієнтовані комунікативні функції (коментування, інформування, спільна увага) були представлені значно менше. У 2 дітей з ООП (28,6%) спостерігалася вкрай низька комунікативна ініціативність (менше 3 ініціацій за сесію), що може свідчити про недостатню сформованість комунікативної мотивації (Таблиці 1-2, додаток А).

Відповідність комунікативних реакцій. Аналіз комунікативних реакцій дітей на ініціативи з боку дорослих та однолітків показав, що діти контрольної групи демонстрували високий рівень відповідності реакцій: середній показник адекватних відповідних реакцій становив 87,3%. Діти з типовим розвитком активно включалися в діалог, підтримували тему розмови, відповідали на запитання, реагували на прохання та пропозиції.

У дітей з ООП спостерігалася значно менша відповідність комунікативних реакцій: середній показник адекватних реакцій становив 59,6%. Найтипівішими особливостями були: відстрочені реакції на звернення (у 57,1% дітей), ігнорування звернень (у 42,9% дітей), неадекватні реакції, що не відповідають змісту звернення (у 71,4% дітей). 4 дітей з ООП (57,1%) демонстрували труднощі в підтриманні діалогу, що проявлялося у відсутності

запитань, коментарів, уточнень в процесі комунікативної взаємодії (Таблиці 3-4, Додаток Б).

Невербальні аспекти комунікації. Оцінка невербальних аспектів комунікації за методикою ADOS-2 включала аналіз зорового контакту, використання міміки, жестів, просторової дистанції при спілкуванні.

Діти контрольної групи демонстрували адекватне використання зорового контакту в процесі комунікації (середня тривалість зорового контакту – 72,4% від загального часу взаємодії). Вони використовували різноманітні мімічні засоби для вираження емоцій та ставлення, підтримували оптимальну просторову дистанцію при спілкуванні, координували жести з вербальними висловлюваннями.

У дітей експериментальної групи спостерігалися особливості невербальної комунікації: середня тривалість зорового контакту становила 41,2% від загального часу взаємодії, що значно нижче показників контрольної групи. 5 дітей з ООП (71,4%) демонстрували обмежений репертуар мімічних виразів, недостатню координацію вербальних і невербальних засобів комунікації. У 3 дітей (42,9%) спостерігалися труднощі у дотриманні оптимальної просторової дистанції при спілкуванні: вони або надмірно наближались до співрозмовника, або, навпаки, трималися на значній відстані (Таблиці 5-6, Додаток В).

Комунікативна поведінка в структурованих і неструктурованих ситуаціях. Методика ADOS-2 дозволила також оцінити комунікативну поведінку дітей у різних ситуаціях: структурованих (виконання конкретних завдань з чіткими інструкціями) і неструктурованих (вільна гра, спонтанне спілкування).

Діти контрольної групи демонстрували стабільність комунікативної поведінки як у структурованих, так і в неструктурованих ситуаціях: рівень комунікативної активності, різноманітність комунікативних функцій, якість комунікативних реакцій були відносно сталими незалежно від типу ситуації.

У дітей з ООП спостерігалися значні відмінності в комунікативній поведінці залежно від ситуації. У структурованих ситуаціях більшість дітей з ООП (71,4%) демонстрували вищу комунікативну активність та якість комунікативних реакцій порівняно з неструктурованими ситуаціями. У неструктурованих ситуаціях у 5 дітей з ООП (71,4%) спостерігалось зниження комунікативної ініціативності, звуження репертуару комунікативних функцій, збільшення кількості неадекватних комунікативних реакцій (Таблиці 7-8, Додаток Г).

Аналіз індивідуальних даних дозволив виявити певні типологічні варіанти порушень комунікативного розвитку у досліджуваних дітей з ООП.

У 3 дітей (42,9%) спостерігався переважно «безініціативний» тип порушень комунікативного розвитку, що характеризувався низькою комунікативною ініціативністю при відносно збереженій здатності до адекватних комунікативних реакцій у відповідь на ініціативу дорослого. Ці діти рідко самостійно ініціювали комунікативну взаємодію, проте в цілому адекватно реагували на звернення, відповідали на запитання, виконували прохання та інструкції.

У 2 дітей (28,6%) переважав «реактивний» тип порушень, що проявлявся у значних труднощах підтримання діалогу, неадекватності комунікативних реакцій при відносно збереженій ініціативності. Ці діти часто ініціювали комунікацію, проте їхні комунікативні ініціативи були переважно спрямовані на задоволення власних потреб, а не на соціальну взаємодію. Вони демонстрували труднощі у відповідях на запитання, часто ігнорували звернення або реагували неадекватно.

У 2 дітей (28,6%) спостерігався «змішаний» тип порушень, що характеризувався поєднанням низької комунікативної ініціативності та неадекватності комунікативних реакцій. Ці діти демонстрували найбільш виражене відставання у розвитку комунікативних навичок, що проявлялося у всіх аспектах комунікативної діяльності.

Виявлені особливості комунікативного розвитку дітей з ООП вказують на необхідність розробки спеціальної корекційно-розвивальної програми, спрямованої на формування і розвиток комунікативних навичок у цієї категорії дітей в умовах інклюзивного навчання. При розробці такої програми необхідно враховувати індивідуальні особливості комунікативного розвитку кожної дитини, типологічні варіанти порушень комунікативного розвитку, а також потенціал інклюзивного освітнього середовища для стимулювання комунікативного розвитку дітей з ООП.

2.3. Основні напрями корекційно-педагогічної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання

Згідно з отриманими результатами на констатувальному етапі дослідження ми визначили напрями корекційно-педагогічної роботи. Вони містять чотири послідовні блоки, що забезпечують комплексний розвиток комунікативних навичок:

Блок 1. Розвиток базових комунікативних передумов:

- формування мотивації до спілкування;
- розвиток зорового контакту та уваги до співрозмовника;
- формування вміння слухати і зосереджуватися;
- розвиток розуміння невербальних засобів комунікації.

Блок 2. Розвиток лексико-граматичної сторони мовлення:

- збагачення активного та пасивного словника;
- формування граматичних категорій;
- розвиток фразового мовлення;
- формування вміння висловлювати прохання, відповідати на запитання.

Блок 3. Розвиток діалогічного мовлення:

- формування вміння вступати в діалог;
- розвиток вміння відповідати на запитання та ставити запитання;

- формування навичок підтримання розмови;
- розвиток вміння розуміти та дотримуватися черговості у розмові.

Блок 4. Розвиток соціально-комунікативних навичок:

- формування навичок групової взаємодії;
- розвиток вміння використовувати мовленнєві шаблони в різних соціальних ситуаціях;
- формування вміння виражати емоції та розуміти емоційний стан інших;
- розвиток ігрової взаємодії з однолітками.

Корекційно-педагогічна робота з розвитку комунікативних навичок реалізувалася нами в наступних формах:

1. *Індивідуальні заняття* (2-3 рази на тиждень по 15-20 хвилин) - спрямовані на корекцію індивідуальних труднощів кожної дитини.
2. *Підгрупові заняття* (2 рази на тиждень по 20-25 хвилин) - формування навичок комунікації в малих групах (по 2-3 дитини).
3. *Групові заняття* (1 раз на тиждень по 25-30 хвилин) - розвиток навичок взаємодії в більших групах, моделювання різноманітних комунікативних ситуацій.
4. *Інтегровані заняття* з участю різних фахівців (1 раз на два тижні) - комплексний вплив на різні аспекти розвитку.
5. *Включення в режимні моменти* - закріплення комунікативних навичок протягом дня в природних ситуаціях.

У роботі з дітьми молодшого дошкільного віку з ООП ми використовували такі методи та прийоми:

1. Ігрові методи - сюжетно-рольові, дидактичні, рухливі ігри з комунікативною спрямованістю.
2. Наочні методи - використання предметів, іграшок, карток, піктограм, фотографій.
3. Практичні методи - моделювання комунікативних ситуацій, драматизації, інсценування.

4. Словесні методи - бесіди, діалоги, мовленнєві зразки, читання та обговорення коротких текстів.
5. Методи альтернативної та допоміжної комунікації (за потреби) - використання жестів, піктограм, комунікативних карток.
6. Методи з використанням ІКТ - інтерактивні ігри, мультимедійні презентації, спеціальні комп'ютерні програми.
7. Арт-терапевтичні методи - використання малювання, ліплення, аплікації для стимуляції комунікативної активності.

Наведемо приклади використовуваних нами вправ для розвитку комунікативних навичок дітей молодшого дошкільного віку з ООП.

Вправи для розвитку базових комунікативних передумов.

Вправа «Привітайся з іграшкою». Мета: формування навичок встановлення контакту, розвиток зорового контакту. *Обладнання:* різні іграшки (ведмедик, лялька, зайчик тощо). *Процедура:* педагог пропонує дитині привітатися з іграшкою, дивлячись їй «в очі», називаючи своє ім'я та використовуючи жест привітання. Спочатку педагог показує зразок, потім дитина повторює.

Вправа «Коробка сюрпризів» .Мета: стимуляція мовленнєвої активності, формування вміння висловлювати прохання. *Обладнання:* яскрава коробка з дрібними іграшками або предметами. *Процедура:* педагог показує дитині коробку та пояснює, що там є цікаві предмети, але щоб їх отримати, потрібно попросити («Дай, будь ласка»). Коли дитина вимовляє прохання (на доступному їй рівні - жестом, словом, фразою), вона отримує предмет, називає його (за допомогою педагога).

Вправа «Дзеркало». Мета: розвиток невербальних засобів комунікації, розуміння міміки. *Процедура:* педагог показує різні емоції за допомогою міміки, дитина має їх повторити, дивлячись у дзеркало. Потім педагог і дитина міняються ролями.

Вправа «Слухаємо звуки». Мета: розвиток слухової уваги та зосередженості. *Обладнання:* різні джерела звуків (дзвіночок, брязкальце,

барабан тощо). *Процедура*: педагог пропонує дитині послухати різні звуки із заплющеними очима та показати предмет, який звучав.

Вправи для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення.

Вправа «Чарівний мішечок». *Мета*: збагачення словникового запасу, розвиток тактильного сприйняття. *Обладнання*: непрозорий мішечок з різними предметами. *Процедура*: дитина дістає предмет з мішечка, не дивлячись, намагається впізнати його на дотик, а потім називає (за допомогою педагога). Далі відповідає на запитання: «Що це?», «Який він?», «Що з ним можна робити?».

Вправа «Великий-маленький». *Мета*: формування граматичних категорій, узгодження прикметників з іменниками. *Обладнання*: парні картинки або предмети різного розміру. *Процедура*: педагог показує пари предметів і пропонує назвати великий і маленький предмет (великий ведмідь – маленький ведмедик, велика машина – маленька машинка).

Вправа «Хто що робить?». *Мета*: збагачення дієслівного словника, формування фразового мовлення. *Обладнання*: сюжетні картинки із зображенням дій. *Процедура*: педагог показує картинки і ставить запитання: «Хто це?», «Що робить?». Спочатку педагог складає речення сам, потім допомагає дитині скласти речення за зразком.

Вправа «Один-багато». *Мета*: формування навичок утворення множини іменників. *Обладнання*: картки із зображенням одного та багатьох предметів. *Процедура*: педагог показує картинку з одним предметом і називає його, потім показує картинку з багатьма такими предметами і пропонує дитині назвати їх у множині.

Вправи для розвитку діалогічного мовлення.

Вправа «Телефонна розмова». *Мета*: формування навичок діалогічного мовлення, вміння вступати в розмову та підтримувати її. *Обладнання*: іграшкові телефони. *Процедура*: педагог пропонує дитині «зателефонувати» іграшці (ляльці, ведмедику) і провести з нею розмову за певним сценарієм

(привітатися, запитати про справи, запросити погратися тощо). Спочатку педагог демонструє зразок розмови, потім допомагає дитині.

Вправа «Магазин». *Мета:* розвиток діалогічного мовлення, формування вміння використовувати мовленнєві шаблони. *Обладнання:* іграшковий магазин з різними товарами (або їх зображеннями). *Процедура:* розігрується сюжетно-рольова гра «Магазин». Педагог виконує роль продавця, а дитина - покупця. Дитина має правильно привітатися, попросити товар, подякувати. Поступово ролі можна міняти.

Вправа «Питання-відповідь з м'ячем». *Мета:* формування вміння відповідати на запитання та ставити запитання. *Обладнання:* м'яч. *Процедура:* педагог кидає дитині м'яч і ставить просте запитання (Як тебе звати? Яка у тебе улюблена іграшка? Якого кольору твоя футболка?). Дитина ловить м'яч, відповідає на запитання і кидає м'яч назад. З часом можна ускладнювати гру, пропонуючи дитині самій придумувати запитання.

Вправа «Закінчи речення». *Мета:* розвиток зв'язного мовлення, формування вміння будувати прості речення. *Процедура:* педагог починає речення, а дитина має його закінчити. Наприклад: «Лялька хоче...», «Кіт любить...», «Я люблю гратися з...».

Вправи для розвитку соціально-комунікативних навичок.

Вправа «Коло друзів». *Мета:* формування навичок групової взаємодії, розвиток вміння слухати інших. *Процедура:* діти сидять у колі. Кожна дитина по черзі називає своє ім'я і показує рух, інші діти повторюють. Для дітей з більш низьким рівнем мовленнєвого розвитку можна спростити завдання – лише повторювати рух.

Вправа «Передай усмішку». *Мета:* розвиток емоційного інтелекту, невербальної комунікації. *Процедура:* діти стають у коло. Педагог «передає» уявну усмішку сусіду справа, той передає далі. Потім можна «передавати» інші емоції або предмети (м'яч, квітку, подарунок).

Вправа «Спільний малюнок». *Мета:* розвиток навичок співпраці, вміння домовлятися. *Обладнання:* великий аркуш паперу, фломастери або олівці.

Процедура: діти в парах або малій групі створюють спільний малюнок. Кожна дитина по черзі додає елемент до малюнка. Педагог допомагає дітям домовлятися та коментувати свої дії.

Вправа «Допоможи другу». *Мета:* формування навичок емпатії, взаємодопомоги. *Обладнання:* різні предмети для виконання завдань. *Процедура:* дітям дають парні завдання, які неможливо виконати самотійно (наприклад, зав'язати шнурок, застібнути гудзик на спині, зібрати розсіпані предмети). Педагог пояснює, що потрібно попросити про допомогу і подякувати за неї.

Зауважимо, що ефективність корекційно-педагогічної роботи значно підвищується при активному залученні батьків. Ми пропонуємо наступні форми роботи з батьками:

1. *Індивідуальні консультації* (1 раз на місяць) - обговорення динаміки розвитку дитини, надання рекомендацій.
2. *Навчальні семінари-практикуми* (1 раз на квартал) - демонстрація методів і прийомів розвитку комунікативних навичок.
3. *Інформаційні буклети та пам'ятки* - письмові рекомендації щодо розвитку комунікативних навичок у домашніх умовах.
4. *Домашні завдання* - закріплення набутих навичок у повсякденному житті (мовленнєві щоденники, комунікативні альбоми).
5. *Спільні заняття батьків з дітьми* (1 раз на місяць) - практичне засвоєння методів стимуляції комунікативного розвитку.
6. *Батьківський клуб* - обмін досвідом між батьками, взаємна підтримка.

2.4. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження з розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання

Після проведення двомісячної комплексної педагогічно-корекційної роботи було проведено повторне діагностування дітей експериментальної та контрольної груп з метою визначення динаміки розвитку комунікативних навичок. Аналіз результатів формувального експерименту дозволив виявити ефективність розробленої програми, спрямованої на розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Результати діагностики за методикою «Шкала комунікативного розвитку Макартура-Бейтс» на формувальному етапі дослідження.

Активний словниковий запас. Повторне діагностування за методикою «Шкала комунікативного розвитку Макартура-Бейтс» показало позитивну динаміку розвитку активного словникового запасу у дітей експериментальної групи (таблиця 2.9.):

Таблиця 2.9.

Динаміка показників активного словникового запасу у дітей ЕГ

№	Ім'я	Вік	Загальна кількість слів	Приріст	Частини мови (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1	Марія А	3р. 4м.	195 (+42)	27,5 %	Іменники: 61,0% (-2,4%); Дієслова: 17,5% (+1,8%); Прикметники: 9,7% (+1,2%); Прислівники: 6,2% (+0,4%); Службові частини мови: 5,6% (-1,0%)	Низький
2	Олексій Б.	3р. 7м.	178 (+54)	43,5 %	Іменники: 61,8% (-4,3%); Дієслова: 17,4% (+2,9%); Прикметники: 9,6% (+1,5%); Прислівники: 5,6% (+0,8%); Службові частини мови: 5,6% (-0,9%)	Низький
3	Дмитро В.	3р. 9м.	210 (+42)	25,0 %	Іменники: 61,0% (-3,3%); Дієслова: 18,1% (+2,0%); Прикметники: 9,0% (+1,3%); Прислівники: 6,2% (+0,8%); Службові частини мови: 5,7% (-0,8%)	Низький
4	Карина	3р. 6м.	352 (+65)	22,6 %	Іменники: 56,5% (-2,7%); Дієслова: 21,0% (+1,8%); Прикметники: 11,4% (+0,9%);	Середній

					Прислівники: 6,3% (+0,7%); Службові частини мови: 4,8% (-0,7%)	
5	Євген Д.	3р. 11м.	229 (+51)	28,7 %	Іменники: 59,4% (-2,4%); Дієслова: 18,8% (+1,5%); Прикметники: 10,0% (+1,0%); Прислівники: 5,7% (+0,6%); Службові частини мови: 6,1% (-0,7%)	Низький
6	Анна Є.	4р. 2м.	312 (+67)	27,3 %	Іменники: 58,0% (-2,4%); Дієслова: 19,2% (+1,6%); Прикметники: 11,2% (+1,0%); Прислівники: 6,4% (+0,7%); Службові частини мови: 5,2% (-0,9%)	Середній
7	Ігор Ж.	4р. 3м.	269 (+52)	24,0 %	Іменники: 59,5% (-2,8%); Дієслова: 18,9% (+1,7%); Прикметники: 10,4% (+0,8%); Прислівники: 5,6% (+0,9%); Службові частини мови: 5,6% (-0,6%)	Низький
	Середній показник	3р. 10м.	249±53 (+53)	27,0%	Іменники: 59,6% (-2,9%); Дієслова: 18,7% (+1,9%); Прикметники: 10,2% (+1,0%); Прислівники: 6,0% (+0,7%); Службові частини мови: 5,5% (-0,7%)	

Аналіз результатів свідчить про суттєве збільшення обсягу активного словника у дітей експериментальної групи. Середній показник активного словникового запасу збільшився з 196 ± 38 до 249 ± 53 слів, що становить приріст у 27,0%. У всіх дітей з ООП спостерігалася позитивна динаміка збільшення словникового запасу, при цьому найбільший приріст слів спостерігався у Олексія Б. (43,5%) та Євгена Д. (28,7%).

Якісний аналіз лексичного складу показав позитивні зміни у частотному розподілі різних частин мови в активному словнику дітей з ООП. Зокрема, спостерігалася зменшення частки іменників (з 62,5% до 59,6%) та збільшення частки дієслів (з 16,8% до 18,7%), прикметників (з 9,2% до 10,2%) та прислівників (з 5,3% до 6,0%). Такі зміни свідчать про якісне збагачення словника дітей та наближення структури їхнього лексику до показників дітей з типовим розвитком.

У контрольній групі дітей з типовим розвитком також спостерігалось збільшення обсягу активного словника, проте воно відповідало віковим нормативам і не було зумовлене спеціальними педагогічними впливами (таблиця 2.10):

Таблиця 3=2.10

Динаміка показників активного словникового запасу у дітей КГ

№	Ім'я	Вік	Загальна кількість слів	Приріст	Частини мови (%)	Рівень відповідності до вікової норми
1	Ілля К.	3р. 5м.	590 (+28)	5,0%	Іменники: 47,0% (-0,6%); Дієслова: 23,5% (+0,4%); Прикметники: 15,5% (+0,2%); Прислівники: 7,4% (+0,2%); Службові частини мови: 6,6% (-0,2%)	Достатній
2	Софія Л.	3р. 6м.	628 (+29)	4,8%	Іменники: 46,2% (-0,3%); Дієслова: 24,0% (+0,2%); Прикметники: 14,8% (+0,3%); Прислівники: 8,0% (-0,2%); Службові частини мови: 7,0% (0%)	Достатній
3	Артем М.	3р. 8м.	640 (+25)	4,1%	Іменники: 48,5% (-0,3%); Дієслова: 22,2% (+0,3%); Прикметники: 15,0% (+0,2%); Прислівники: 7,5% (0%); Службові частини мови: 6,8% (-0,2%)	Достатній
4	Аліна Н.	3р. 10м.	670 (+28)	4,4%	Іменники: 45,8% (-0,3%); Дієслова: 23,4% (+0,2%); Прикметники: 16,0% (+0,3%); Прислівники: 7,8% (0%); Службові частини мови: 7,0% (-0,2%)	Достатній
5	Віктор О.	3р. 11м.	594 (+25)	4,4%	Іменники: 49,0% (-0,3%); Дієслова: 21,8% (+0,2%); Прикметники: 14,6% (+0,2%); Прислівники: 7,6% (-0,1%); Службові частини мови: 7,0% (0%)	Достатній
6	Надія П.	4р. 2м.	620 (+28)	4,7%	Іменники: 48,0% (-0,4%); Дієслова: 22,8% (+0,2%); Прикметники: 14,4% (+0,2%); Прислівники: 7,8% (0%); Службові частини мови: 7,0% (0%)	Достатній

7	Марк Р.	4р. 4м.	558 (+28)	5,3%	Іменники: 50,0% (-0,5%); Дієслова: 22,0% (+0,3%); Прикметники: 12,8% (+0,2%); Прислівники: 7,4% (0%); Службові частини мови: 7,8% (0%)	Достатній
	Середній показник	3р. 11м.	614±27 (+27)	4,6%	Іменники: 47,8% (-0,4%); Дієслова: 22,8% (+0,1%); Прикметники: 14,7% (+0,2%); Прислівники: 7,6% (0%); Службові частини мови: 7,0% (0%)	

Порівняльний аналіз динаміки активного словникового запасу у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст кількості слів у дітей з ООП (27,0%) був значно вищим, ніж у дітей з типовим розвитком (4,6%), що свідчить про ефективність педагогічно-корекційних впливів. Однак, незважаючи на позитивну динаміку, показники активного словникового запасу у дітей з ООП все ще залишаються нижчими за вікову норму і складають 40,6% від показників дітей з типовим розвитком (порівняно з 33,4% на констатувальному етапі).

Граматична складність висловлювань. Аналіз результатів повторної діагностики граматичної складності висловлювань показав позитивні зміни у дітей експериментальної групи (таблиця 2.11).

Таблиця 2.11.

Динаміка показників граматичної складності висловлювань у дітей ЕГ

№	Ім'я	Середня довжина висловлювання (слів)	Приріст	Переважаючі типи фраз	Наявність аграматизмів	Рівень відповідності до вікової норми
1	Марія А.	1,8 (+0,6)	50,0%	Однослівні, двослівні	Значні аграматизми	Низький
2	Олексій Б.	2,0 (+0,7)	53,8%	Двослівні	Значні аграматизми	Низький
3	Дмитро В.	2,3 (+0,7)	43,8%	Двослівні	Помірні аграматизми	Низький
4	Карина Г.	3,5 (+0,8)	29,6%	Двослівні, трислівні, чотирислівні	Помірні аграматизми	Середній

5	Євген Д.	2,2 (+0,7)	46,7%	Двослівні	Помірні аграматизми	Низький
6	Анна Є.	3,2 (+0,8)	33,3%	Двослівні, трислівні, чотирислівні	Помірні аграматизми	Середній
7	Ігор Ж.	2,6 (+0,7)	36,8%	Двослівні, трислівні	Помірні аграматизми	Низький
	Середній показник	2,5±0,6 (+0,7)	38,9%			

У дітей експериментальної групи спостерігалось збільшення середньої довжини висловлювання з $1,8 \pm 0,5$ до $2,5 \pm 0,6$ слова, що становить приріст у 38,9%. Найбільший приріст був зафіксований у Олексія Б. (53,8%) та Марії А. (50,0%). У 5 дітей з ООП (71,4%) переважаючий тип фраз змінився з однослівних на двослівні та трислівні, що свідчить про якісні зміни в їхньому мовленні.

Також спостерігалися позитивні зміни в граматичній правильності висловлювань. У 4 дітей з ООП (57,1%) відбувся перехід від значних до помірних аграматизмів, що проявилось у зменшенні кількості граматичних помилок та появі елементів самокорекції мовлення.

Разом з тим, у дітей контрольної групи також відбулися певні позитивні зміни у граматичній складності висловлювань, проте ці зміни були менш виражені і відповідали віковим закономірностям розвитку мовлення (таблиця 2.12):

Таблиця 2.12.

Динаміка показників граматичної складності висловлювань у дітей КГ

№	Ім'я	Середня довжина висловлювання (слів)	Приріст	Переважаючі типи фраз	Наявність аграматизмів	Рівень відповідно до вікової норми
1	Ілля К.	4,0 (+0,2)	5,3%	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній
2	Софія Л.	4,8 (+0,3)	6,7%	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній
3	Артем М.	4,3 (+0,2)	4,9%	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній

4	Аліна Н.	4,9 (+0,3)	6,5%	Прості поширені, складні	Відсутні	Достатній
5	Віктор О.	4,5 (+0,2)	4,7%	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній
6	Надія П.	5,0 (+0,3)	6,4%	Прості поширені, складні	Відсутні	Достатній
7	Марк Р.	4,0 (+0,2)	5,3%	Прості поширені, складні	Поодинокі аграматизми	Достатній
	Середній показник	4,5±0,5 (+0,3)	7,1%			

Порівняльний аналіз динаміки граматичної складності висловлювань у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст середньої довжини висловлювання у дітей з ООП (38,9%) значно перевищував аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (7,1%). Однак, незважаючи на суттєвий прогрес, середня довжина висловлювання у дітей з ООП ($2,5 \pm 0,6$ слова) залишається значно нижчою, ніж у дітей контрольної групи ($4,5 \pm 0,5$ слова), і становить 55,6% від показника дітей з типовим розвитком (порівняно з 42,9% на констатувальному етапі).

Розуміння мовлення. Результати повторної діагностики розуміння мовлення виявили позитивну динаміку у дітей експериментальної групи (таблиця 2.13):

Таблиця 2.13.

Динаміка показників розуміння мовлення у дітей ЕГ

№	Ім'я	Загальний показник розуміння мовлення (% успішних відповідей)	Приріст	Розуміння простих інструкцій (%)	Розуміння складних інструкцій (%)	Рівень відповідності до вікової норми
1	Марія А.	62,3 (+10,8)	21,0%	78,5 (+8,7)	49,5 (+11,3)	Низький
2	Олексій Б.	56,8 (+10,6)	22,9%	77,4 (+8,7)	45,3 (+9,9)	Низький
3	Дмитро В.	67,2 (+11,8)	21,3%	80,4 (+8,1)	51,6 (+12,1)	Низький
4	Карина Г.	78,4 (+10,1)	14,8%	88,5 (+7,3)	60,4 (+10,8)	Середній

5	Євген Д.	64,5 (+10,7)	19,9%	79,2 (+8,7)	49,0 (+11,2)	Низький
6	Анна Є.	80,2 (+10,8)	15,6%	89,6 (+7,5)	62,3 (+10,6)	Середній
7	Ігор Ж.	73,6 (+10,8)	17,2%	82,5 (+8,3)	55,8 (+10,8)	Низький
	Середній показник	69,0 (+10,8)	18,6%	82,3 (+8,9)	53,4 (+11,8)	

Аналіз результатів свідчить про суттєве підвищення рівня розуміння мовлення у дітей експериментальної групи. Загальний показник розуміння мовлення збільшився з 58,2% до 69,0% успішних відповідей, що становить приріст у 18,6%. При цьому найбільший приріст спостерігався у розумінні складних інструкцій (з 41,6% до 53,4%, приріст 28,4%), тоді як показники розуміння простих інструкцій збільшилися з 73,4% до 82,3% (приріст 12,1%).

Індивідуальний аналіз показує, що найбільший прогрес у розумінні мовлення продемонстрували Олексій Б. (приріст 22,9%) та Дмитро В. (приріст 21,3%). У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень розуміння мовлення підвищився з низького до середнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалось підвищення рівня розуміння мовлення, проте воно було менш вираженим і відповідало віковим закономірностям розвитку (таблиця 2.14):

Таблиця 2.14.

Динаміка показників розуміння мовлення у дітей КГ

№	Ім'я	Загальний показник розуміння мовлення (% успішних відповідей)	Приріст	Розуміння простих інструкцій (%)	Розуміння складних інструкцій (%)	Рівень відповідності до вікової норми
1	Ілля К.	86,5 (+2,2)	2,6%	95,0 (+1,4)	80,8 (+2,3)	Достатній
2	Софія Л.	89,6 (+2,2)	2,5%	96,5 (+1,3)	83,7 (+2,1)	Достатній
3	Артем М.	86,0 (+2,3)	2,7%	96,1 (+1,3)	79,5 (+2,3)	Достатній
4	Аліна Н.	93,0 (+1,8)	2,0%	98,3 (+1,0)	86,8 (+2,3)	Достатній
5	Віктор О.	85,2 (+2,3)	2,8%	94,9 (+1,5)	79,8 (+2,3)	Достатній
6	Надія П.	91,6 (+1,8)	2,0%	98,0 (+1,3)	85,5 (+2,1)	Достатній
7	Марк Р.	87,4 (+2,3)	2,7%	95,8 (+1,5)	81,5 (+2,3)	Достатній
	Середній показник	88,5 (+2,2)	2,5%	96,4 (+1,4)	82,5 (+2,2)	

Порівняльний аналіз динаміки розуміння мовлення у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст загального показника розуміння мовлення у дітей з ООП (18,6%) значно перевищував аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (2,5%). Особливо значні відмінності спостерігалися у прирості показників розуміння складних інструкцій: 28,4% у дітей з ООП порівняно з 2,7% у дітей з типовим розвитком.

Незважаючи на суттєвий прогрес, показники розуміння мовлення у дітей з ООП (69,0%) залишаються нижчими, ніж у дітей контрольної групи (88,5%), і становлять 78,0% від показника дітей з типовим розвитком (порівняно з 67,4% на констатувальному етапі).

Використання жестів та невербальних засобів спілкування. Аналіз результатів повторної діагностики використання жестів та невербальних засобів спілкування показав позитивні зміни у дітей експериментальної групи (таблиця 2.15):

Таблиця 2.15.

Динаміка показників використання жестів та невербальних засобів спілкування у дітей ЕГ

№	Ім'я	Частота використання жестів (кількість за 15-хв. сесію)	Приріст/зменшення	Вказівні та прохальні жести (%)	Символічні та конвенційні жести (%)	Рівень відповідності до вікової норми
1	Марія А.	16,8 (-4,5)	-21,1%	60,1 (-8,4)	39,9 (+8,4)	Середній
2	Олексій Б.	18,2 (-5,6)	-23,5%	63,2 (-9,5)	36,8 (+9,5)	Середній
3	Дмитро В.	14,3 (-3,2)	-18,3%	58,4 (-7,3)	41,6 (+7,3)	Середній
4	Карина Г.	12,0 (-2,2)	-15,5%	52,5 (-5,9)	47,5 (+5,9)	Достатній
5	Євген Д.	15,5 (-4,2)	-21,3%	59,6 (-7,7)	40,4 (+7,7)	Середній
6	Анна Є.	12,8 (-2,5)	-16,3%	55,0 (-5,2)	45,0 (+5,2)	Достатній
7	Ігор Ж.	14,3 (-2,7)	-15,9%	56,8 (-7,5)	43,2 (+7,5)	Середній
	Середній показник	14,8±3,6 (-3,6)	-19,6%	57,9 (-6,4)	42,1 (+6,4)	

У дітей експериментальної групи спостерігалось зменшення частоти використання жестів з $18,4 \pm 3,2$ до $14,8 \pm 3,6$ жеста за 15-хвилинну сесію

спостереження, що становить зменшення на 19,6%. Таке зменшення може розглядатися як позитивна динаміка, оскільки воно супроводжувалося збільшенням вербальних засобів комунікації.

Важливою якісною зміною є перерозподіл типів використовуваних жестів: частка вказівних та прохальних жестів зменшилася з 64,3% до 57,9%, тоді як частка символічних та конвенційних жестів збільшилася з 35,7% до 42,1%. Це свідчить про якісні зміни у невербальній комунікації дітей з ООП у бік більш складних та соціально орієнтованих форм.

У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень використання невербальних засобів комунікації підвищився з середнього до достатнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалися певні зміни у використанні жестів та невербальних засобів спілкування, але вони були незначними і відповідали віковим закономірностям розвитку невербальної комунікації (таблиця 2.16):

Таблиця 2.16.

Динаміка показників використання жестів та невербальних засобів спілкування у дітей КГ

№	Ім'я	Частота використання жестів (кількість за 15-хв. сесію)	Приріст/зменшення	Вказівні та прохальні жести (%)	Символічні та конвенційні жести (%)	Рівень відповідно до вікової норми
1	Ілля К.	9,8 (-0,6)	-5,8%	42,5 (-0,8)	57,5 (+0,8)	Достатній
2	Софія Л.	8,2 (-0,4)	-4,7%	40,0 (-0,5)	60,0 (+0,5)	Достатній
3	Артем М.	9,5 (-0,5)	-5,0%	41,5 (-0,7)	58,5 (+0,7)	Достатній
4	Аліна Н.	7,8 (-0,4)	-4,9%	39,2 (-0,6)	60,8 (+0,6)	Достатній
5	Віктор О.	9,9 (-0,5)	-4,8%	43,0 (-0,8)	57,0 (+0,8)	Достатній
6	Надія П.	8,0 (-0,4)	-4,8%	38,7 (-0,5)	61,3 (+0,5)	Достатній
7	Марк Р.	10,2 (-0,6)	-5,6%	44,5 (-0,9)	55,5 (+0,9)	Достатній
	Середній показник	9,1±0,9 (-0,5)	-5,1%	41,3 (-0,7)	58,7 (+0,7)	

Порівняльний аналіз динаміки використання жестів та невербальних засобів спілкування у дітей експериментальної та контрольної груп показав,

що зменшення частоти використання жестів у дітей з ООП (19,6%) значно перевищувало аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (5,1%). Це свідчить про позитивний вплив педагогічно-корекційної роботи на комунікативну поведінку дітей з ООП. Також спостерігалися більш виражені якісні зміни у структурі невербальної комунікації дітей з ООП: перерозподіл у бік збільшення частки символічних та конвенційних жестів становив 6,4% в експериментальній групі порівняно з 0,7% в контрольній групі.

Незважаючи на позитивну динаміку, частота використання жестів у дітей з ООП ($14,8 \pm 3,6$) залишається вищою, ніж у дітей з типовим розвитком ($9,1 \pm 0,9$), що свідчить про збереження тенденції до компенсації недостатності вербальних засобів комунікації за рахунок невербальних.

Результати діагностики за методикою «Діагностичний інструментарій комунікативної поведінки ADOS-2» на формувальному етапі дослідження.

Таблиці діагностування дітей ЕГ та КГ на формувальному етапі дослідження за методикою ADOS-2 представлено в додатках Д-3 (Таблиці 9-16).

Ініціювання комунікативної взаємодії. Результати повторної діагностики ініціювання комунікативної взаємодії показали позитивну динаміку у дітей експериментальної групи (Таблиця 9, Додаток Д).

Аналіз результатів свідчить про суттєве підвищення частоти ініціювання комунікативної взаємодії у дітей експериментальної групи. Середній показник ініціювання комунікації збільшився з $5,1 \pm 1,0$ до $7,4 \pm 1,3$ разів за 20-хвилинну сесію спостереження, що становить приріст у 44,6%. Найбільший приріст спостерігався у Олексія Б. (52,6%) та Марії А. (48,8%).

Важливою якісною зміною є перерозподіл цілей ініціювання комунікації: частка ініціювань з метою прохання зменшилася з 51,3% до 43,4%, тоді як частка ініціювань з метою коментування та соціальної взаємодії збільшилася з 23,4% до 27,7% та з 25,3% до 28,9% відповідно. Це свідчить про

розширення комунікативних функцій та збагачення соціальної взаємодії у дітей з ООП.

У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень ініціювання комунікативної взаємодії підвищився з низького до середнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалось підвищення частоти ініціювання комунікативної взаємодії, проте воно було менш вираженим і відповідало віковим закономірностям розвитку комунікації (Таблиця 10):

Порівняльний аналіз динаміки ініціювання комунікативної взаємодії у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст частоти ініціювання комунікації у дітей з ООП (44,6%) значно перевищував аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (4,1%). Також спостерігалися більш виражені якісні зміни у структурі цілей ініціювання комунікації у дітей з ООП: зменшення частки ініціювань з метою прохання становило 7,9% в експериментальній групі порівняно з 0,5% в контрольній групі.

Незважаючи на суттєвий прогрес, частота ініціювання комунікативної взаємодії у дітей з ООП ($7,4 \pm 1,3$) залишається нижчою, ніж у дітей з типовим розвитком ($16,0 \pm 1,0$), і становить 46,3% від показника дітей контрольної групи (порівняно з 33,3% на констатувальному етапі) (Таблиці 9-10, Додаток Д).

Відповідь на комунікативні сигнали. Результати повторної діагностики відповіді на комунікативні сигнали виявили позитивну динаміку у дітей експериментальної групи (Таблиця 11, Додаток Є).

Аналіз результатів свідчить про суттєве підвищення частоти адекватних відповідей на комунікативні сигнали у дітей експериментальної групи. Середній показник адекватних відповідей збільшився з 55,4% до 68,4% від загальної кількості комунікативних стимулів, що становить приріст у 23,9%. При цьому найбільший приріст спостерігався у Олексія Б. (29,3%) та Марії А. (25,2%).

Також відбулося зменшення часу реакції на комунікативний стимул з $3,6 \pm 0,5$ до $2,9 \pm 0,4$ секунд, що становить зменшення на 20,1%. Таке скорочення

часу реакції свідчить про підвищення швидкості обробки соціальної інформації та готовності до комунікативної взаємодії у дітей з ООП.

У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень відповіді на комунікативні сигнали підвищився з низького до середнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалось підвищення показників відповіді на комунікативні сигнали, проте воно було менш вираженим і відповідало віковим закономірностям розвитку (Таблиця 12, Додаток Є):

Порівняльний аналіз динаміки відповіді на комунікативні сигнали у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст частоти адекватних відповідей у дітей з ООП (23,9%) значно перевищував аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (2,2%). Також спостерігалися більш виражені зміни у часі реакції на комунікативний стимул: зменшення часу реакції становило 20,1% в експериментальній групі порівняно з 7,1% в контрольній групі.

Незважаючи на суттєвий прогрес, показники відповіді на комунікативні сигнали у дітей з ООП (68,4%, час реакції 2,9 сек.) залишаються нижчими, ніж у дітей контрольної групи (90,3%, час реакції 1,3 сек.), і становлять 75,8% за частотою адекватних відповідей (порівняно з 62,6% на констатувальному етапі) та 223,1% за часом реакції (порівняно з 260,0% на констатувальному етапі).

Підтримання комунікативної взаємодії. Результати повторної діагностики підтримання комунікативної взаємодії виявили позитивну динаміку у дітей експериментальної групи (Таблиця 13, Додаток Ж).

Аналіз результатів свідчить про суттєве підвищення здатності до підтримання комунікативної взаємодії у дітей експериментальної групи. Середня кількість комунікативних циклів у діалозі збільшилася з $1,8 \pm 0,4$ до $2,6 \pm 0,5$, що становить приріст у 44,4%. Найбільший приріст спостерігався у Марії А. (57,1%) та Олексія Б. (53,8%).

Також збільшилася середня тривалість комунікативної взаємодії з $1,0 \pm 0,3$ до $1,5 \pm 0,4$ хвилини, що становить приріст у 53,8%. Найбільший

приріст за цим показником спостерігався у Марії А. (71,4%) та Євгена Д. (62,5%).

У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень підтримання комунікативної взаємодії підвищився з низького до середнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалася підвищення показників підтримання комунікативної взаємодії, проте воно було менш вираженим і відповідало віковим закономірностям розвитку (Таблиця 14, Додаток Ж).

Порівняльний аналіз динаміки підтримання комунікативної взаємодії у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст кількості комунікативних циклів у діалозі у дітей з ООП (44,4%) значно перевищував аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (5,3%). Також спостерігалися більш виражені зміни у тривалості комунікативної взаємодії: приріст тривалості становив 53,8% в експериментальній групі порівняно з 5,9% в контрольній групі.

Незважаючи на суттєвий прогрес, показники підтримання комунікативної взаємодії у дітей з ООП ($2,6 \pm 0,5$ циклів, тривалість $1,5 \pm 0,4$ хв.) залишаються нижчими, ніж у дітей контрольної групи ($6,0 \pm 0,3$ циклів, тривалість $3,6 \pm 0,3$ хв.), і становлять 43,3% за кількістю комунікативних циклів (порівняно з 31,6% на констатувальному етапі) та 41,7% за тривалістю взаємодії (порівняно з 28,6% на констатувальному етапі) (Додаток Ж):

Соціальна спрямованість комунікації. Результати повторної діагностики соціальної спрямованості комунікації виявили позитивну динаміку у дітей експериментальної групи (Таблиця 15, Додаток З):

Аналіз результатів свідчить про значне підвищення соціальної спрямованості комунікації у дітей експериментальної групи. Середній показник частоти соціально спрямованих комунікативних актів збільшився з $41,1 \pm 7,2\%$ до $53,9 \pm 8,0\%$, що становить приріст у 31,4%. Найбільший приріст спостерігався у Олексія Б. (37,4%) та Марії А. (35,1%).

Соціальна спрямованість комунікації проявлялася у збільшенні частоти комунікативних актів, спрямованих на встановлення та підтримання

соціальних контактів, обмін інформацією, емоційну взаємодію. 5 дітей з ООП (71,4%) почали частіше ініціювати спілкування з метою спільної уваги, обміну емоціями та інформацією, а не лише для задоволення власних потреб.

У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень соціальної спрямованості комунікації підвищився з низького до середнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалось підвищення показників соціальної спрямованості комунікації, проте воно було менш вираженим і відповідало віковим закономірностям розвитку (Таблиця 16, додаток 3):

Порівняльний аналіз динаміки соціальної спрямованості комунікації у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст частоти соціально спрямованих комунікативних актів у дітей з ООП (31,4%) значно перевищував аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (3,4%).

Незважаючи на суттєвий прогрес, показники соціальної спрямованості комунікації у дітей з ООП ($53,9 \pm 8,0\%$) залишаються нижчими, ніж у дітей контрольної групи ($89,1 \pm 2,5\%$), і становлять 60,5% від показників дітей з типовим розвитком (порівняно з 47,5% на констатувальному етапі).

Невербальні аспекти комунікації. Результати повторної діагностики невербальних аспектів комунікації виявили позитивну динаміку у дітей експериментальної групи (Таблиця 17, Додаток К).

Аналіз результатів свідчить про значне покращення невербальних аспектів комунікації у дітей експериментальної групи. Середня тривалість зорового контакту збільшилася з $41,7 \pm 5,0\%$ до $52,2 \pm 5,5\%$ від загального часу взаємодії, що становить приріст у 25,5%. Найбільший приріст спостерігався у Олексія Б. (28,3%) та Марії А. (27,1%).

Також збільшилася частота використання жестів з $10,2 \pm 1,5$ до $13,7 \pm 1,7$ за 20-хвилинну сесію, що становить приріст у 34,6%. Найбільший приріст за цим показником спостерігався у Марії А. (39,3%) та Олексія Б. (38,8%).

Якісний аналіз невербальних аспектів комунікації показав, що у дітей експериментальної групи розширився репертуар мімічних виразів, покращилася координація вербальних і невербальних засобів комунікації,

з'явилися нові комунікативні жести (вказівні, зображувальні, символічні). 5 дітей з ООП (71,4%) почали активніше використовувати комунікативні жести для підтримки та доповнення вербальних висловлювань.

У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень невербальних аспектів комунікації підвищився з низького до середнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалось підвищення показників невербальних аспектів комунікації, проте воно було менш вираженим і відповідало віковим закономірностям розвитку (Таблиця 18, Додаток К).

Порівняльний аналіз динаміки невербальних аспектів комунікації у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст тривалості зорового контакту у дітей з ООП (25,5%) значно перевищував аналогічний показник у дітей з типовим розвитком (3,1%). Також спостерігалися більш виражені зміни у використанні жестів: приріст частоти використання жестів становив 34,6% в експериментальній групі порівняно з 5,4% в контрольній групі.

Незважаючи на суттєвий прогрес, показники невербальних аспектів комунікації у дітей з ООП (тривалість зорового контакту $52,2 \pm 5,5\%$, використання жестів $13,7 \pm 1,7$) залишаються нижчими, ніж у дітей контрольної групи (тривалість зорового контакту $75,9 \pm 2,3\%$, використання жестів $19,3 \pm 0,9$), і становлять 68,8% за тривалістю зорового контакту (порівняно з 56,5% на констатувальному етапі) та 71,0% за використанням жестів (порівняно з 55,7% на констатувальному етапі).

Комунікативна поведінка в структурованих і неструктурованих ситуаціях. Результати повторної діагностики комунікативної поведінки в структурованих і неструктурованих ситуаціях виявили позитивну динаміку у дітей експериментальної групи (Додаток Л).

Аналіз результатів свідчить про покращення комунікативної поведінки як в структурованих, так і в неструктурованих ситуаціях, причому в неструктурованих ситуаціях динаміка була більш вираженою. Середній показник у структурованих ситуаціях збільшився з $2,3 \pm 0,3$ до $2,7 \pm 0,3$ бала (за

4-бальною шкалою), що становить приріст у 20,0%. У неструктурованих ситуаціях середній показник збільшився з $1,4 \pm 0,3$ до $2,1 \pm 0,3$ бала, що становить приріст у 50,5%.

Найбільший приріст у структурованих ситуаціях спостерігався у Марії А. (25,0%) та Олексія Б. (21,1%). У неструктурованих ситуаціях найбільший приріст спостерігався у Марії А. (58,3%) та Олексія Б. (54,5%).

Особливо важливим результатом є зменшення різниці між показниками комунікативної поведінки в структурованих і неструктурованих ситуаціях з 36,2% до 21,7%, що свідчить про більшу стабільність комунікативної поведінки дітей з ООП в різних соціальних контекстах.

У 2 дітей з ООП (28,6%) рівень комунікативної поведінки в структурованих і неструктурованих ситуаціях підвищився з низького до середнього відповідно до вікової норми.

У дітей контрольної групи також спостерігалось підвищення показників комунікативної поведінки, проте воно було менш вираженим і відповідало віковим закономірностям розвитку (Додаток Л).

Порівняльний аналіз динаміки комунікативної поведінки в структурованих і неструктурованих ситуаціях у дітей експериментальної та контрольної груп показав, що приріст показників у дітей з ООП (20,0% в структурованих і 50,5% в неструктурованих ситуаціях) значно перевищував аналогічні показники у дітей з типовим розвитком (4,3% і 4,5% відповідно). Також спостерігалися більш виражені зміни у різниці між показниками в структурованих і неструктурованих ситуаціях: зменшення різниці становило 14,5% в експериментальній групі порівняно з 0,2% в контрольній групі.

Незважаючи на суттєвий прогрес, показники комунікативної поведінки у дітей з ООП ($2,7 \pm 0,3$ балів у структурованих і $2,1 \pm 0,3$ балів у неструктурованих ситуаціях) залишаються нижчими, ніж у дітей контрольної групи ($3,8 \pm 0,1$ і $3,7 \pm 0,1$ балів відповідно), і становлять 71,1% в структурованих (порівняно з 61,7% на констатувальному етапі) та 56,8% в неструктурованих ситуаціях (порівняно з 39,3% на констатувальному етапі).

Результати формувального експерименту свідчать про ефективність розробленої програми корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання.

Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася за такими параметрами:

1. Комунікативна поведінка в неструктурованих ситуаціях (приріст 50,5%)
2. Підтримання комунікативної взаємодії (тривалість – приріст 53,8%)
3. Ініціювання комунікативної взаємодії (приріст 44,6%)
4. Використання жестів (приріст 34,6%)
5. Соціальна спрямованість комунікації (приріст 31,4%)

Менш виражена, але статистично значуща позитивна динаміка спостерігалася за параметрами:

1. Тривалість зорового контакту (приріст 25,5%)
2. Відповідь на комунікативні сигнали (приріст 23,9%)
3. Комунікативна поведінка в структурованих ситуаціях (приріст 20,0%)

Важливо відзначити, що приріст показників комунікативного розвитку у дітей експериментальної групи (20,0%-53,8%) значно перевищував аналогічні показники у дітей контрольної групи (2,2%-7,1%), що підтверджує ефективність проведеної корекційно-розвивальної роботи.

У 2 дітей з експериментальної групи (28,6%) спостерігалася підвищення рівня комунікативного розвитку з низького до середнього відповідно до вікової норми за більшістю досліджуваних параметрів. Це свідчить про значний прогрес у формуванні комунікативних навичок у цих дітей.

Незважаючи на суттєві позитивні зміни, показники комунікативного розвитку дітей з ООП залишаються нижчими, ніж у дітей з типовим розвитком, що вказує на необхідність продовження корекційно-розвивальної

роботи. Проте рівень відставання у розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП від їхніх однолітків з типовим розвитком зменшився з 33,3%-62,6% до 46,3%-75,8% за різними параметрами, що свідчить про позитивну тенденцію.

Якісний аналіз результатів формувального експерименту дозволив виявити найбільш значущі зміни у комунікативному розвитку дітей з ООП:

1. Підвищення комунікативної ініціативності, розширення репертуару комунікативних функцій, збільшення частки соціально спрямованих комунікативних актів.

2. Покращення здатності до підтримання комунікативної взаємодії: збільшення кількості комунікативних циклів у діалозі та тривалості взаємодії.

3. Підвищення відповідності комунікативних реакцій: збільшення частоти адекватних відповідей на комунікативні сигнали, зменшення часу реакції.

4. Покращення невербальних аспектів комунікації: збільшення тривалості зорового контакту, частоти використання жестів, розширення репертуару мімічних виразів.

5. Зменшення різниці між показниками комунікативної поведінки в структурованих і неструктурованих ситуаціях, що свідчить про більшу стабільність комунікативної поведінки дітей з ООП в різних соціальних контекстах.

Висновки до розділу 2.

Проведене дослідження дозволило виявити специфічні особливості комунікативного розвитку дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання. Порівняльний аналіз результатів діагностики дітей експериментальної та контрольної груп показав наявність статистично значущих відмінностей за всіма досліджуваними параметрами комунікативного розвитку, що свідчить про значне відставання дітей з ООП від однолітків з типовим розвитком у розвитку комунікативних навичок.

Особливості комунікативного розвитку дітей з ООП проявлялися у обмеженому активному словниковому запасі; низькій граматичній складності висловлювань; труднощах розуміння складних мовленнєвих конструкцій; низькій комунікативній ініціативності; неадекватності комунікативних реакцій; особливостях невербальної комунікації; залежності комунікативної поведінки від ступеня структурованості ситуації.

Після реалізації програми корекційно-педагогічної роботи покращилися такі результати:

1. У сфері мотивації до спілкування: став проявлятися інтерес до комунікативної взаємодії з дорослими та однолітками; почала формуватися потреба в мовленнєвому спілкуванні

2. У сфері невербальної комунікації: розвинулося вміння підтримувати зоровий контакт; покращилося розуміння та використання жестів, міміки; почала формуватися здатність розпізнавати емоційні стани інших людей

3. У мовленнєвій сфері: збільшився активний та пасивний словниковий запас; покращилася граматична будова мовлення; почали формуватися навички побудови простих речень; розвинулася здатність підтримувати діалог.

4. У сфері соціальної взаємодії: покращилися навички співпраці з однолітками; розвинулося вміння дотримуватися правил соціальної взаємодії; почала формуватися здатність брати участь у групових іграх.

ВИСНОВКИ

Метою нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Проведене дослідження дозволило нам зробити наступні висновки.

1. Інклюзивне освітнє середовище передбачає створення умов для спільного навчання дітей з типовим розвитком та дітей з ООП, що, своєю чергою, потребує розробки та впровадження специфічних механізмів формування комунікативних навичок з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Розуміння цих механізмів дозволяє педагогам та психологам ефективно планувати корекційно-розвиткову роботу та створювати сприятливі умови для комунікативного розвитку всіх дітей у групі.

2. Комунікативні навички становлять фундаментальну основу соціалізації дитини та її подальшого психоемоційного й когнітивного розвитку. Особливої актуальності набуває питання формування цих навичок у дітей молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання. Саме раннє дошкільня (3-4 роки) є сенситивним періодом для розвитку мовлення та базових комунікативних компетенцій, що визначає подальшу траєкторію особистісного становлення дитини.

3. Для реалізації дослідницького завдання було сформовано вибірку з 14 дітей віком 3-4 роки. Вибірка була розподілена на дві підгрупи: експериментальну групу (ЕГ) склали 7 дітей з особливими освітніми потребами, що мають затримку психічного та мовленнєвого розвитку, та контрольну групу (КГ) – 7 дітей з типовим розвитком.

Діагностичний етап дослідження включав застосування двох валідних стандартизованих методик: «Шкала комунікативного розвитку Макарура-

Бейтс» та «Діагностичний інструментарій комунікативної поведінки ADOS-2». Зазначені методики дозволили здійснити комплексну оцінку вербальних і невербальних аспектів комунікації досліджуваних дітей та виявити специфічні особливості комунікативного розвитку обох груп респондентів.

Виявлені особливості комунікативного розвитку дітей з ООП вказали на необхідність розробки спеціальної корекційно-розвивальної програми, спрямованої на формування і розвиток комунікативних навичок у цієї категорії дітей в умовах інклюзивного навчання. При розробці такої програми необхідно враховувати індивідуальні особливості комунікативного розвитку кожної дитини, типологічні варіанти порушень комунікативного розвитку, а також потенціал інклюзивного освітнього середовища для стимулювання комунікативного розвитку дітей з ООП.

4. Згідно з отриманими результатами на констатувальному етапі дослідження ми визначили напрями корекційно-педагогічної роботи. Вони містять чотири послідовні блоки, що забезпечують комплексний розвиток комунікативних навичок. Запропоновані напрями корекційно-педагогічної роботи з розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з затримкою психічного та мовленнєвого розвитку базуються на міждисциплінарному підході та комплексному впливі на різні аспекти комунікативного розвитку. Ключовими факторами ефективності є: систематичність та послідовність корекційного впливу; індивідуальний підхід до кожної дитини; використання ігрових методів та прийомів; створення мотивуючого комунікативного середовища; активне залучення батьків до корекційного процесу; міждисциплінарна взаємодія фахівців.

5. Аналіз індивідуальних даних показав, що у дітей з різними типологічними варіантами порушень комунікативного розвитку спостерігалися різні позитивні зміни:

1) У дітей з «безініціативним» типом порушень (3 дитини, 42,9%) найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася за параметрами «Ініціювання комунікативної взаємодії» (приріст $49,5 \pm 4,2\%$) та «Соціальна

спрямованість комунікації» (приріст $35,2 \pm 2,6\%$). Це свідчить про підвищення комунікативної ініціативності та соціальної спрямованості комунікації у цих дітей.

2) У дітей з «реактивним» типом порушень (2 дитини, 28,6%) найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася за параметрами «Відповідь на комунікативні сигнали» (приріст $28,2 \pm 1,9\%$) та «Підтримання комунікативної взаємодії» (приріст $47,5 \pm 3,8\%$). Це свідчить про покращення здатності до адекватних комунікативних реакцій та підтримання діалогу у цих дітей.

3) У дітей зі «змішаним» типом порушень (2 дитини, 28,6%) спостерігалася більш рівномірна позитивна динаміка за всіма параметрами, але найбільш виражені зміни відбулися за параметрами «Комунікативна поведінка в неструктурованих ситуаціях» (приріст $56,4 \pm 2,1\%$) та «Невербальні аспекти комунікації» (приріст $37,0 \pm 2,3\%$).

Ці результати свідчать про необхідність диференційованого підходу до корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативних навичок у дітей з ООП, який враховує індивідуальні особливості комунікативного розвитку кожної дитини та типологічні варіанти порушень комунікативного розвитку.

У цілому, результати формувального експерименту підтверджують ефективність розробленої програми корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного навчання.