

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису
УДК: 376-053.4 :616.8-009.11(043.3)

ЧАЙКА МАРГАРИТА СЕРГІЇВНА

**ДИСЕРТАЦІЯ
СИСТЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДОШКІЛЬНИКІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.**

016 Спеціальна освіта
01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 М.С. Чайка

Науковий керівник: Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології УДУ імені Михайла Драгоманова

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Чайка М.С. Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії за 016 – Спеціальна освіта. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2025 рік.

Зміст анотації

Дослідження присвячене вивченню системи розвитку комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації.

Розкрито питання введення візуальних засобів альтернативної комунікації. Висвітлено специфіку роботи щодо розвитку комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями візуальними засобами альтернативної комунікації в умовах рутино-орієнтованого навчання та в умовах дитячих освітніх установ.

Сформульовано загальні і специфічні принципи впровадження у роботу з дітьми дошкільного віку з комплексними порушеннями візуальних засобів альтернативної комунікації задля формування і розвитку комунікативної діяльності.

Створено систему дослідження мотиваційного компоненту комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями візуальними засобами альтернативної комунікації.

Розроблено інноваційну методику введення візуальних засобів альтернативної комунікації «Комунікативний конструктор», завдяки якій, висвітлено загальні і специфічні засади введення альтернативної комунікації в роботу з дітьми дошкільного віку з комплексними порушеннями для формування і розвитку комунікативної діяльності.

Виявлено і проаналізовано особливості формування і розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями.

Розроблено і запроваджено методику введення візуальних засобів альтернативної комунікації «Комунікативний конструктор».

Розроблено і запроваджено «Методичні рекомендації щодо застосування альтернативних засобів комунікації в дитячих освітніх установах» на національному рівні.

Набули подальшого розвитку розроблені системи діагностики мотиваційного компоненту комунікативної діяльності дошкільників, алгоритм підбору засобів альтернативної комунікації, методика введення візуальних засобів альтернативної комунікації «Комунікативний конструктор», «Методичні рекомендації щодо застосування альтернативних засобів комунікації в дитячих освітніх установах».

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені «Методичні рекомендації щодо застосування засобів альтернативної комунікації в дитячих освітніх установах» введено в роботу освітніх закладів для дітей на національному рівні і запроваджуються у зв'язку із рекомендаціями МОН з 2022 року по всій території України; розроблена інноваційна авторська методика «Комунікативний конструктор» використовується для формування та розвитку комунікативної діяльності у дошкільників на базі Центрів раннього втручання, освітніх дошкільних установ, Інклюзивно-ресурсних центрів та в практиці окремих фахівців в Одеському, Київському та Львівському регіонах.

Методичні результати виконаного дослідження можна використовувати на педагогічних нарадах в різних закладах дошкільної освіти, на нарадах співробітників у лікарнях, санаторіях, реабілітаційних центрах, на батьківських зборах та консультаціях, присвячених покращенню стану комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями.

Теоретичні і практичні напрацювання дослідження можна застосовувати в навчальному процесі відповідних середніх спеціальних та вищих педагогічних закладів в межах орієнтовних курсів «Основи інклюзивного навчання», «Основи альтернативної комунікації» при розробці навчальних курсів «Основи інклюзивної освіти», «Логопедія», «Спецметодики навчання дітей з тяжкими

порушеннями мовлення» тощо – для обласних академій та інститутів післядипломної освіти педагогів.

Ключові слова: адаптація, альтернативна комунікація, альтернативна комунікація, вербалізація, вербальне мовлення, гармонійний розвиток особистості, діти дошкільного віку, діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, діти раннього віку, дошкільна освіта, інклюзія, класифікація мовленнєвих та комунікативних порушень, комунікативна діяльність, комунікативна компетентність, комунікація, комунікативна поведінка, комунікативне середовище, комунікативно-мовленнєве середовище, комунікативний розвиток, комунікативний партнер, логопедія, мовлення, мовленнєвий розвиток, мовленнєві порушення, мовленнєвий дизонтогенез, модернізація освіти, особливі освітні потреби, піктограма, первинні й вторинні порушення мовлення, порушення інтелектуального розвитку, порушення мовленнєвого розвитку, психолого-педагогічна класифікація, розвиток дітей, розлади аутистичного спектра, сім'я, система освіти, символ, символічне зображення, соціалізація, соціальні навички, спілкування, стимулювання мовленнєвої діяльності, супровід, терапія мови і мовлення, соціальне середовище, спеціальна освіта, усне мовлення.

ABSTRACT

Chaika M.S. The system of development of preschool children's communicative activity with complex disorders by means of alternative communication. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in 016 - Special Education – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2025.

Summary of the Abstract

The research is devoted to the study of the system of development of communicative activity in preschool children with complex disorders by way of alternative communication.

The issue of introducing visual aids to alternative and augmentative communication is revealed. The specifics of the work on the development of

communication activity in preschool children with complex disorders by visual means of alternative and augmentative communication in the conditions of routine-oriented education and in the conditions of children's educational institutions are covered.

The general and specific principles of implementation of alternative and augmentative communication in the work with preschool children with complex visual impairments for the formation and development of communication activity are formulated.

The system of research of motivational component of communicative activity in preschool children with complex disorders by visual means of alternative and augmentative communication was developed.

An innovative methodology for the introduction of visual aids to alternative and augmentative communication “Communicative Constructor” has been developed, which covers the general and specific principles of introducing alternative and augmentative communication in the work with preschool children with complex disorders for the formation and development of communication activity.

The peculiarities of the formation and development of preschool children with complex disorders' communicative activity are identified and analysed.

The methodology of introducing visual aids for alternative and augmentative communication “Communicative Constructor” was developed and implemented.

Methodological recommendations for the use of alternative aids to communication in children's educational institutions were developed and implemented at the national level.

The developed systems of diagnostics of the motivational component of preschool children's communication activity, the algorithm for selecting alternative and augmentative communication tools, the methodology for introducing visual aids to alternative and augmentative communication “Communication Constructor”, “Methodological Recommendations for the Use of Alternative Communication Tools in Children's Educational Institutions” were further developed.

The practical significance of the results obtained is that the developed “Methodological recommendations for the use of alternative and augmentative

communication in children's educational institutions” have been introduced into the work of educational institutions for children at the national level and are being implemented in accordance with the recommendations of the Ministry of Education and Science from 2022 throughout Ukraine; the developed innovative author's methodology “Communicative Constructor” is used to form and develop communication activities in preschool children on the basis of early childhood intervention centres, educational preschool institutions, Inclusive Resource Centres and in the practice of individual specialists in Odesa, Kyiv and Lviv regions.

The methodological results of the study can be used at pedagogical meetings in various preschool education institutions, at staff meetings in hospitals, sanatoriums, rehabilitation centres, at parent meetings and consultations on improving the state of communication in preschool children with complex disorders.

The theoretical and practical findings of the study can be used in the educational process of relevant secondary specialized and higher pedagogical institutions as part of the indicative courses “Fundamentals of Inclusive Education”, “Fundamentals of Alternative and Augmentative Communication” in the development of courses “Fundamentals of Inclusive Education”, “Speech Therapy”, “Special Methods of Teaching Children with Severe Speech Disorders”, etc. for regional academies and institutes of postgraduate education for teachers.

Keywords: adaptation, alternative communication, alternative and augmentative communication, verbalization, verbal speech, harmonious personality development, preschool children, children with special educational needs, children with intellectual disabilities, young children, preschool education, inclusion, classification of speech and communication disorders, communication activity, communication competence, communication, communication behaviour, communication environment, communicative and speech environment, communicative development, communicators, speech therapy, speech, speech development, speech disorders, speech dysontogenesis, modernization of education, special educational needs, pictogram, primary and secondary speech disorders, intellectual disabilities, speech development disorders, psychological and pedagogical classification, child

development, autism spectrum disorders, family, education system, symbol, symbolic image, socialization, social skills, communication, stimulation of speech activity, support, speech and language therapy, social environment, special education, oral speech.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у вітчизняних фахових виданнях

1. Чайка М. Вплив засобів АДК на розвиток комунікативної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія: 19. Корекційна педагогіки та спеціальна психологія. 2022. Випуск 42. С. 39-50.

2. Чайка М. Методика введення у щоденне використання адк-постерів для стабілізації психоемоційного стану дітей з порушеннями мовлення або комунікативного розвитку в ситуації війни. Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Укр.держ. ун-т імені Михайла Драгоманова ;упор. Л. Л. Макаренко. – Київ : Видавничий дім “Гельветика”, 2025. – Випуск CLXII (162). – С. 157-171 с. – (Серія педагогічні науки).

3. Чайка М.С., Усатенко Г.В. Використання символічних зображень як засобу альтернативної та додаткової комунікації у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями. Проблеми Політичної Психології: 2022. Том 26. Випуск 12 (26).

4. Кривоногова О.В., Орленко І.М., Паламарчук Д.О., Чайка М.С. Використання альтернативної комунікації в ранньому втручанні в умовах надзвичайних ситуацій. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2022. Том 34 (73). № 5. С. 74-81.

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав, з напряду якого підготовлено дисертацію

5. Chaika M. Working as a Therapist while Suffering War in Ukraine Intervention 21(2):p 170-175, October 2023.

Матеріали наукових конференцій

6. Чайка М.С. Важливість застосування засобів АДК в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ООП. Інклюзивний освітній простір: виклики сьогодення: 2020 рік: матеріали регіональної наук.-практ. конф., 25 черв. 2020 р. Житомир: КЗ «Житомирський ОППО», 2020. С. 53-57.

7. Усатенко Г.В., Чайка М.С. Застосування альтернативної комунікації: теоретичний огляд візуальних засобів АДК. International scientific and practical conference. Lublin, the Republic of Poland, 2020. С. 161-165.
8. Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Організація освітнього процесу у закладі дошкільної освіти», Київ, 2020 – виступ із докладом «Взаємозв'язок інтелектуального та мовленнєвого розвитку дошкільника».
9. H. Usatenko, M. Chaika Practical Aspects of Usage of Alternative and Augmentative Communication Symbols in Speech Rehabilitation of People with Aphasia. Międzynarodowa Konferencja Naukowa. Wyzwania współczesnej gerontologii. Lublin, the Republic of Poland, 2020. С. 44-45.
10. Virtual Communication Matters International AAC Conference in London, UK.
11. III International Conference on Autism TEENAGERS and YOUTH with AUTISM. Київ, Україна.
12. International Winter School Social Dimensions of European Studies. Київ, Україна.
13. International scientific-practical conference EU Practices of Inclusive Education. Київ, Україна.
14. Фестиваль науки 2022 в Університеті Грінченка, Майстер клас «Комунікація засобами АДК в екстрених ситуаціях». Київ, Україна.
15. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція з нагоди відзначення Дня науки-2022 в Україні «Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану». Київ, Україна.
16. Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації «STEM-освіта: науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти». Київ, Україна.
17. Всеукраїнський міжвідомчий психологічний форум «Забезпечення психологічної допомоги в секторі сил озброєння України». Київ, Україна.
18. International conference Rethinking Mental Health Care. Inclusion, Access, Respect, Dignity in Vilnius, Lithuania.

19. Polish-Ukrainian Summer Camp For Young Scientists, Warsaw, Poland.
20. AAC in Special School in Warsaw, Poland.
21. Представлення досвіду використання візуальних засобів АДК в умовах війни. Тренінг для тренерів з психотравми. Краків, Польща.
22. Представлення досвіду використання візуальних засобів АДК в умовах війни Expert Meeting on Mental Health and Psychosocial Support & Gender-Based Violence across the Nexus BUILDING BRIDGES IN DISPLACEMENT. Бонн, Німеччина.
23. Представлення постерної доповіді Experience of using visual aids of AAC with families in the Early Childhood Intervention Service Creating Early Childhood Intervention Together Building Bridges. Прага, Чехія.
24. Всеукраїнська конференція з Раннього втручання «Літня школа раннього втручання». Одеса, Україна.
25. Intervention webinar on Social Reconstruction and Mental Health and Psychosocial Support. Diemen, Netherlands.

Навчально-методичні видання

26. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. (2021) Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами. Навчально-методичний посібник. Київ.
27. Товкес Ю., Чайка М. Набір Ігор з Піктограмами Для Зошита «Про Мене». Duvogra™. 2021
28. СВИДОЦТВО про реєстрацію авторського права на твір №117779 Науковий твір «Методика введення візуальних засобів альтернативної комунікації «Комунікативний конструктор», Чайка М.С., від 04 квітня 2023.
29. Про дружбу – дітям та підліткам: робочий зошит / Кисельова-Саврасова В., Чайка М., Усатенко Г., Яковенко Д. – Електронне видання. – К. : ФОП Усатенко Г. В., 2023.
30. Про дружбу – молоді і дорослим: робочий зошит / Усатенко Г., Чайка М., Яковенко Д., Кисельова-Саврасова В. – Електронне видання. – К. : ФОП Усатенко Г. В., 2023.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	13
ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ I. СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	26
1.1. Особливості комунікативної діяльності дошкільників.....	26
1.2. Характеристика візуальних методів альтернативної комунікації.....	49
1.3. Методи розвитку комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями розвитку.....	94
Висновки до першого розділу.....	107
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	110
2.1 Перший етап констатувального експерименту: апробація використання символічних зображень як засобу комунікативної підтримки (за результатами дослідження Чайки М. С., Усатенко Г. В., 2022).....	110
2.2. Організаційно-методичні засади другого етапу констатувального експерименту дослідження.....	119
2.3. Оцінка стану комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями розвитку.....	126
2.4 Оцінка системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників на національному рівні.....	159
Висновки до другого розділу.....	171
РОЗДІЛ III. РЕОРГАНІЗАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	174

3.1. Організаційні засади впровадження програми розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями візуальними засобами альтернативної комунікації.....	174
3.2. Авторський експрес-інструментарій для визначення оптимального виду альтернативної комунікації «Чек-лист визначення виду АДК».....	192
3.3. Методика запровадження візуальних засобів альтернативної комунікації «КОМУНІКАТИВНИЙ КОНСТРУКТОР» для дошкільників з комплексними порушеннями розвитку.....	201
3.4. Динаміка змін у комунікативній діяльності дітей дошкільного віку в умовах застосування візуальних засобів альтернативної комунікації: кейс-аналіз.....	218
3.5. Особливості використання візуальних засобів альтернативної комунікації у роботі з дошкільниками з комплексними порушеннями в умовах воєнного стану.....	226
Висновки до третього розділу.....	231
ВИСНОВКИ.....	235
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	240
ДОДАТКИ.....	283

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АДК – альтернативна і додаткова комунікація

ЗДО – Заклад дошкільної освіти

ІРЦ – Інклюзивно-ресурсний центр

МОН – Міністерство освіти і науки України

ООП – особливі освітні потреби

РВ – Раннє втручання

СЗ – символічні зображення

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ЦРВ – Центр раннього втручання

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодні система розвитку комунікативної діяльності у дошкільників набуває особливого значення. За статистичними даними, що спираються на дані звернень батьків дітей раннього та дошкільного віку до установ медичної, соціальної сфер, та сфери освіти, абсолютна більшість дітей мають відставання у розвитку мовленнєвої та/або комунікативної сфер розвитку. Більшість батьків дітей у віці від 0 до 4 років скаржаться на те, що діти дошкільного віку не цікавляться вербальним мовленням та мають знижену або відсутню мотивацію щодо набуття навичок не лише мовлення, але й спілкування. Такий негативний результат може бути наслідком зниження рівня якості комунікативного оточення, в якому дитина перебуває більшість часу. За останні роки, недоступність закладів дошкільної освіти через пандемію та війну значно вплинула на відвідуваність дітьми раннього та дошкільного віку дитячих колективів. Окрім того, навіть ті діти, які мають спілкування з однолітками, не можуть в повній мірі розкрити власний потенціал щодо розвитку комунікативної діяльності через відсутність спеціально організованого спільного заняття – гри або режимних моментів. Адже проблема недоступності закладів дитячої освіти в останні роки значно вплинула на той факт, що діти більше часу проводили або вдома з батьками, або перебували на вихованні у найближчих родичів родини – бабусі, дідусі, тітки, дядьки тощо. У таких умовах зменшується якісний вплив щодо спеціально організованої спільної діяльності між дошкільником і однолітками, та між дошкільником та дорослим.

Діти, які мають комплексні порушення розвитку, потерпають від означеної проблеми ще з більшою вірогідністю, адже інші сфери розвитку порушені і механізм компенсації не може подолати усіх складнощів.

Сьогодні, більшість дітей з комплексними порушеннями або з ризиком виникнення таких порушень, у 90% випадків мають порушення мовлення та/або комунікативного розвитку, що, в свою чергу, або спричиняє появу затримок або викривлень у розвитку інших сфер розвитку особистості, або гальмує загальний

розвиток особистості. Даний вплив можна означити як яскраво негативний, і такий, що важко піддається корекції. Проте, діти з комплексними порушеннями мають потребу і бажання спілкуватися попри усі труднощі, що можуть бути пов'язані з моторними, інтелектуальними, ментальними та іншими порушеннями розвитку. Цікавим виявляється той факт, що більшість батьків та педагогів, медиків, соціальних працівників, психологів, логопедів не замислюються над питанням потреби дитини з комплексними порушеннями у спілкуванні. Для більшості батьків має істотне значення сам факт наявних у дитини розвинених мовленнєвих навичок. Проте, це зовсім не свідчить про розуміння поняття комунікативна діяльність, її складових та першочергової місії – вирішення важливих питань для покращення якості життя та виживання індивіда загалом у сучасному світі. Часто дорослі навіть не замислюються, що абсолютно кожна дитина може розвинути власну комунікативну діяльність і бути успішною у спілкуванні з однолітками і дорослими, вміти вирішувати необхідні для її виживання питання і мати при цьому високий рівень якості життя, проте, зовсім не володіти саме мовленнєвими навичками. Цей важливий аспект також виявляється важким і для розуміння серед фахівців дотичних до теми розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок. Сьогодні все більше логопедів, психологів, педагогів замислюється над питанням важливості сформованості мовленнєвих навичок при відсутності навичок комунікативних. Виходячи з цих думок можна підсумувати: не кожна дитина має завдатки для розвитку мовленнєвих навичок, деяким дітям мовленнєві навички даються дуже важко і вони уникають використовувати їх у власній розмові без зовнішньої мотивації, деяка кількість дітей, маючи розвинені на недостатньому рівні мовленнєві навички уникають спілкування з однолітками і дорослими, адже ця ситуація виявляється занадто стресовою для них і потребує великої кількості ресурсів, потрібних на подолання внутрішнього конфлікту; проте, абсолютно кожна дитина, не зважаючи на те, чи має вона завдатки до розвитку мовленнєвих навичок чи ні, чи зможе вона згодом опанувати вербальне мовлення чи ні – має завдатки для розвитку навичок комунікативних, які можна сформувати і

розвинути саме у комунікативній діяльності, яка починається від першого подиху дитини і проходить із нею через усе її життя лише змінюючи акценти і фокус, але не змінюючи головної думки цієї наукової роботи:

«Кожна дитина хоче, прагне, може спілкуватися і має на це непохитне право, яке соціум має забезпечити таким чином, аби це право реалізувалося виходячи не з вимог цього соціуму, але з можливостей і потреб самої дитини».

Проблема комунікативної діяльності завжди була цікавою для багатьох дослідників з різних галузей. За даними науковців, кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, та внаслідок цього утруднення комунікативної діяльності, неухильно збільшується з кожним роком (Bonora, G., Dalai, G., De Rosa, D., Hillary Zisk A., Panunzi, M., Perondi, L., Rönnberg J., Sundqvist A.) [154; 155; 234; 235; 245]. Ця тенденція у виявленні порушень навичок комунікації може бути викликана низкою причин: генетичних, медичних, соціальних, психологічних та педагогічних. За світовими статистичними даними середній показник порушень мовленнєвого та/або комунікативного розвитку коливається у різних країнах від 5% до 30% серед усіх дітей віком до 18 років [276]. Деякі країни, особливо, країни Європи, США опікуються питанням вивчення цієї проблеми та намагаються знайти шляхи для її вирішення та подолання. В деяких країнах відсотковий показник щодо порушень мовленнєвого та комунікативного розвитку у дітей може бути нижчим за інші країни, але це не завжди свідчить про знижений рівень важливості цієї проблеми. Адже спостерігається наступна тенденція щодо виявлення порушень мовленнєвого та комунікативного розвитку у дітей: більш розвинені країни, які мають стійкий економічний та соціальний розвиток — вивчають цю проблему більш детально, отже, мають різні діагностичні методики та засоби для диференціації станів, постійно проводять моніторинг щодо рівня розвитку комунікативних і мовленнєвих навичок у дітей до 18 років на всіх етапах реалізації компонентів розвитку або освіти, а саме: у ранньому і дошкільному дитинстві, в початковій, середній та старшій школі тощо [276]. Загальновідомо, що кожен віковий період має власні новоутворення в розвитку процесів комунікації та мовлення, отже має різні діагностичні методи,

маркери, червоні прапорці тощо. Країни, які мають менш сталий економічний та соціальний розвиток, не завжди опікуються питанням навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, і, як наслідок, менше уваги приділяють роботі з дітьми з порушеннями мовлення та комунікації, адже такі порушення психофізичного розвитку мають не такі критичні, на перший погляд, ризики для суспільства, аніж порушення опорно-рухової та інтелектуальної сфер у дітей. У такому випадку, більшість дітей, які мають порушення з боку комунікативної та мовленнєвої систем, навіть не проходять спеціально організоване обстеження, і їхні порушення в розвитку мовлення та комунікації залишаються не виявленими. Таким чином, критична оцінка аналітичних даних світової статистики, після проведення якісного аналізу, може трактуватися з двох сторін. По-перше, виявлений відсоток порушень мовлення і комунікації у дітей, який має розбіжність від 5% до 30%, свідчить про ймовірно високий рівень важливості щодо вирішення цього питання у найближчому майбутньому, а отже, ще раз підкреслює важливість проведення досліджень на цю тематику та пошуку шляхів вирішення, подолання цих труднощів і проблем, які через них можуть виникати як у самих дітей з порушеннями мовленнєвої або комунікативної сфер розвитку, які, подорослішавши стануть дорослими і тільки примножать ці складнощі якщо не звернути на них увагу ще в дитячому віці й не надати необхідної підтримки [155; 276]. По-друге, ці висвітлені кількісні показники не завжди можуть відображати реальну сутність існуючої проблеми й потреби у її вирішенні. Адже, тут виникає питання проведення правильно організованих заходів щодо діагностики таких порушень, інформування населення щодо виявлення ризиків щодо появи у дітей порушень з боку мовленнєвої та комунікативної сфер, формування та розбудови системи, яка буде спонукати суспільні зміни щодо даної проблематики і включатиме чіткий послідовний алгоритм дій щодо налагодження співпраці різних державних та неурядових секторів щодо профілактики, раннього виявлення, раннього реагування, розвитку та корекції таких порушень у дітей [234; 245].

Слід зазначити, що в суспільстві збільшення відсотка осіб, які мають порушення мовленнєвого розвитку, співпадає зі зростанням показників підвищення якості проведення медичної, психологічної та педагогічної діагностики. Отже, важливо налагоджувати співпрацю не лише в одному з компонентів сфер надання послуг, а мати комплексний підхід у вирішенні цього питання як на рівні окремих громад, так і на національному рівні.

Україна сьогодні формує чітко виражену тенденцію зацікавленості у піднятті на поверхню питань важливості розвитку дітей від раннього віку до 18 років, всебічно сприяє розширенню інклюзивних можливостей щодо освітнього компоненту для всіх дітей, незалежно від наявних у них порушень психофізичного розвитку, в тому числі, й порушень мовленнєвого та комунікативного розвитку. Сьогодні, сучасні українські дослідники, опікуються питаннями інклюзії для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі, й з комплексними порушеннями, та порушеннями мовленнєвого та комунікативного розвитку, всебічно сприяють розвитку інклюзії в Україні, запроваджують та реорганізують системи надання послуг, освітню систему: Н. Кравець, Є. Кузьмінська, О. Мартинчук, І. Омелянович, І. Орленко, Г. Піонтківська, С. Путров, В. Синьов, Д. Супрун, М. Супрун, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, Л. Чепурна тощо [35; 38; 70; 85; 95; 108; 120; 127; 128]. Багато вітчизняних науковців сприяють розвитку саме логопедичної системи в Україні, як на базі медичних установ, так і в сфері освіти, ці науковці працюють над питанням розвитку саме мовленнєвого компоненту комунікативної діяльності дітей: Н. Базима, Е. Данілавичюте, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, М. Овчаренко, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет тощо [13; 15; 24; 50; 55; 56; 57; 58; 60; 63; 84; 110; 111; 118; 127]. Інші українські науковці сприяють мовленнєвому розвитку дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери та дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), долучаються до розробки освітніх програм: О. Белова, О. Грицай, Т. Куценко, А. Линник, І. Логвінова, Ю. Скринник, Т. Скрипник, Д. Шульженко та інші [36; 40; 42; 43; 46; 48; 102; 103; 141; 143]. Такі сучасні науковці, як: Н. Бабич, О. Кривоногова, К.

Островська, Д. Паламарчук, Г. Усатенко, М. Чайка тощо опікуються питаннями запровадження роботи з розвитку мовленнєвої та комунікативної сфер у дітей з порушеннями цих компонентів розвитку за допомогою альтернативної комунікації (АДК) [6; 7; 8; 10; 36; 115; 116; 117; 121; 123; 125; 126].

Комунікація та мовлення є базовими елементами здатності людини до мислення та є основою для її розвитку в багатьох сферах. Важливість комунікації та мовлення в житті людини також передбачає, що обмежений доступ до спілкування та мови може мати серйозні наслідки для індивідуального розвитку та функціонування спільнот.

Застосування засобів АДК в розвитку та навчанні дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку значно розширює можливості використання символів, знаків та піктограм у корекційній роботі, адже, спираючись на дані (Bonora, G., Ganz, J. B., Lakin, K. C., Perondi, L., Williams, B.) можна зазначити, що після появи перших вербалізацій та їх співвіднесення з образами та реальними предметам або явищами, значно знижується потреба використання засобів АДК у спілкуванні. Використання засобів АДК не перешкоджає розвитку словесного спілкування, а навпаки, стимулює власні вербалізації.

Коли є виражена затримка мовлення у дитини або його нестача, то завжди є пріоритетом підтримання розвитку комунікації та мовлення, розпочате якомога раніше (Greisen & Nielsen; Guralnick; Lan, Hancock & Singh; Ronski та співавт.).

Усе згадане вище й спонукало нас до обрання теми дисертаційного дослідження *«Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова за напрямом «Навчання, виховання, соціальна і трудова адаптація дітей з порушеннями розумового і фізичного розвитку». Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Українського державного університету

імені Михайла Драгоманова (Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (протокол № 3 від 09.03.23 року).

Мета дисертаційного дослідження полягає у реорганізації системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями шляхом розроблення та введення в практику фахівців педагогічних спеціальностей теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої методики введення візуальних засобів альтернативної комунікації дітям дошкільного віку з комплексними порушеннями.

У відповідності до поставленої мети визначено наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, проаналізувати наявну систему розвитку комунікативної діяльності дошкільників в Україні.

2. Визначити особливості стану комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями та особливості системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників на національному рівні.

3. Виокремити методичні основи формування комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями, теоретично обґрунтувати та розробити програми розвитку комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями у закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання.

4. Розробити методику введення візуальних засобів альтернативної комунікації для дітей дошкільного віку та експериментально перевірити її ефективність.

5. Розробити рекомендації щодо особливостей використання візуальних засобів альтернативної комунікації у роботі з дошкільниками з комплексними порушеннями в умовах воєнного стану.

Об'єкт дослідження – розвиток комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації.

Предмет дослідження – інтенсифікація системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації.

Для досягнення поставлених мети й завдань було використано послідовний комплекс методів дослідження:

- **теоретичні:** аналіз (логіко-теоретичний, порівняльний) спеціальної психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності й особливостей системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями та визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для обґрунтування концептуально-структурної моделі індивідуалізації освітнього процесу; теоретичне моделювання з метою розробки методики введення візуальних засобів альтернативної комунікації;
- **емпіричні:** педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), що спрямований на визначення стану системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями: вивчення актуальності використання наукових підходів;
- **математично-статистичні:** процедури кількісної, якісної та статистичної обробки експериментальних даних для встановлення значущості міжгрупового збігу на констатувальному етапі дослідження дошкільників з комплексними порушеннями внутрішньо групове наскрізне порівняння динаміки за критерієм Фрідмана; Аналіз динаміки - внутрішньо групове порівняння за критерієм рангових знаків Вілкоксона; попарне порівняння за критерієм Манна-Уїтні. Обчислення було здійснено з використанням програми IBM SPSS Statistics 22.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

- науково обґрунтовано теоретичний концепт дослідження системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями;

- теоретично обґрунтовано і визначено особливості розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями, виокремлено сучасні методи формування комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації;

- визначено особливості, виявлено труднощі розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями та встановлено їхні причини;

- науково обґрунтовано і визначено організаційно-методичні умови введення візуальних засобів альтернативної комунікації для розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями;

- створено науково обґрунтовану концептуально-структурну модель системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями;

- створено та апробовано методику введення візуальних засобів альтернативної комунікації «Комунікативний конструктор»;

уточнено та доповнено:

- поняття, що характеризують теоретико-методологічні аспекти розвитку комунікативної діяльності дошкільників (альтернативна комунікація, візуальні засоби АДК, комунікативна діяльність, поняття, символ, символічне зображення, піктограма);

Подальшого розвитку набули:

- розроблені системи діагностики мотиваційного компоненту комунікативної діяльності дошкільників, алгоритм підбору засобів альтернативної комунікації,

- методика введення візуальних засобів альтернативної комунікації «Комунікативний конструктор»,
- «Методичні рекомендації щодо застосування альтернативних засобів комунікації в дитячих освітніх установах»;

Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що було:

- охарактеризовано та конкретизовано поняття «мова», «мовлення», «комунікативна діяльність»;
- систематизовано та охарактеризовано візуальні засоби альтернативної комунікації.

Практичне значення здобутих результатів, полягає в тому що:

- розроблені «Методичні рекомендації щодо застосування засобів альтернативної комунікації в дитячих освітніх установах» введено в роботу освітніх закладів для дітей на національному рівні і запроваджуються у зв'язку із рекомендаціями МОН з 2022 року по всій території України;
- розроблена інноваційна авторська методика «Комунікативний конструктор» використовується для формування та розвитку комунікативної діяльності у дошкільників на базі Центрів Раннього втручання, освітніх дошкільних установ, Інтегративно-ресурсних центрів та в практиці окремих фахівців в Одеському, Київському та Львівському регіонах.
- методичні результати виконаного дослідження можна використовувати на педагогічних нарадах в різних закладах дошкільної освіти, на нарадах співробітників у лікарнях, санаторіях, реабілітаційних центрах, на батьківських зборах та консультаціях, присвячених покращенню стану комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями.
- теоретичні і практичні напрацювання дослідження можна застосовувати в навчальному процесі відповідних середніх спеціальних та вищих педагогічних закладів в межах орієнтовних курсів «Основи інтегративного

навчання», «Основи альтернативної комунікації» при розробці навчальних курсів «основи інклюзивної освіти», «Логопедія», «Спецметодики навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення» тощо – для обласних академій та інститутів післядипломної освіти педагогів.

Особистий внесок здобувача полягає у самостійному формулюванні наукових підходів, теоретико-методологічних засад, розробки методики введення візуальних засобів альтернативної комунікації, розробки навчально-методичних посібників та формування висновків дослідження, які представлені для захисту.

Результати дослідження впроваджено у практику закладів освіти на національному рівні та підтверджено Листом директорату дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти МОН № 4/2373-22 від 09.09.2022 для впровадження чинного документу Методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти».

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження представлено на науково-практичних заходах міжнародного рівня – International conference Rethinking Mental Health Care. Inclusion, Access, Respect, Dignity Vilnius, Lithuania (2022); Polish-Ukrainian Summer Camp For Young Scientists, Warsaw, Poland (2022); AAC in Special School in Warsaw, Poland (2022); Представлення досвіду використання візуальних засобів АДК в умовах війни Expert Meeting on Mental Health and Psychosocial Support & Gender-Based Violence across the Nexus BUILDING BRIDGES IN DISPLACEMENT, Бонн, Німеччина (2023); Представлення постерної доповіді Experience of using visual aids of AAC with families in the Early Childhood Intervention Service Creating Early Childhood Intervention Together Building Bridges Прага, Чехія (2023); Міжнародна науково-практична інтернет-конференція з нагоди відзначення Дня науки-2022 в Україні «Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану» (2022).

Всеукраїнського рівня – Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Організація освітнього процесу у закладі дошкільної освіти», Київ,

2020 – виступ із докладом «Взаємозв’язок інтелектуального та мовленнєвого розвитку дошкільника» (2020); Фестиваль науки 2022 в Університеті Грінченка, Майстер клас «Комунікація засобами АДК в екстрених ситуаціях» (2022); Всеукраїнський міжвідомчий психологічний форум «Забезпечення психологічної допомоги в секторі сил озброєння України» (2022); Всеукраїнська конференція з Раннього втручання «Літня школа раннього втручання» Одеса, Україна (2023).

Публікації. Результати та основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 18 публікаціях, серед них: 4 статті у наукових фахових виданнях України, що включено до міжнародних наукометричних баз; 1 публікація в наукових періодичних виданнях інших держав, з напрямку якого підготовлено дисертацію; 1 СВДОЦТВО про реєстрацію авторського права на Науковий твір «Методика введення візуальних засобів альтернативної комунікації «Комунікативний конструктор»; 2 навчально-методичні видання; 11 публікацій апробаційного характеру: 10 тез; 2 статті.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (277 найменувань, з них 133 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 317 сторінок, основний текст викладено на 239 сторінках. У тексті міститься 35 рисунків.

РОЗДІЛ І. СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

1.1. Особливості комунікативної діяльності дошкільників

Комунікативна діяльність розглядається сучасними науковцями як складна і багатоканальна система взаємодії людей. Сучасні автори визначають наступні процеси комунікативної діяльності: комунікативний – той, що забезпечує обмін інформацією; інтерактивний – той, що регулює взаємодію учасників спілкування; перцептивний – той, що організовує взаємо сприйняття, взаємо оцінку та рефлексію у спілкуванні [260].

Комунікативна діяльність – це цілеспрямована форма соціальної активності, що полягає у процесі обміну інформацією між індивідами або групами з використанням мовних та немовних засобів. Вона включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, передбачаючи взаємодію суб'єктів у межах конкретного комунікативного контексту. Комунікативна діяльність є основним механізмом соціалізації, міжособистісного впливу та координації спільної діяльності, реалізується через мовлення як провідний інструмент комунікації. Комунікативна діяльність є складною формою соціальної активності, що забезпечує обмін інформацією, регулювання міжособистісних стосунків та організацію спільної діяльності через вербальні й невербальні засоби. Вона розглядається як один із провідних типів людської діяльності, у межах якого здійснюється передавання, сприймання та інтерпретація змісту повідомлень [49; 114].

Розвиток комунікативної діяльності є складним, поетапним процесом, що охоплює різні періоди онтогенезу і характеризується поступовим ускладненням мовленнєвих і соціальних форм взаємодії. Виділяють такі ключові етапи формування комунікативної діяльності:

1. Дословесний період (від народження до 1–1,5 років)

1) Ранній вік немовляти (0–3 місяці)

Комунікація носить рефлексорний характер і здійснюється за допомогою вроджених реакцій — плачу, міміки, рухової активності, погляду. Реакції на зовнішні стимули мають неспецифічний характер.

2) Пізній вік немовляти (3–12 місяців)

З'являються перші вокалізації (гуління, белькотіння), зростає чутливість до зверненого мовлення. Формується здатність до емоційного контакту, наслідування звуків, жестів, елементів поведінки дорослих. Відбувається первинна емоційно-мовленнєва взаємодія.

3) Переддошкільний етап (1–1,5 року)

Дитина починає активно використовувати мовні засоби для вираження потреб і бажань. Поява перших слів знаменує початок усвідомленого мовленнєвого продукування. Активізується розуміння мови, швидко зростає словниковий запас.

2. Дошкільний вік (1,5–7 років)

1) Ранній дошкільний період (1,5–3 роки)

Інтенсивний розвиток лексико-граматичних структур. Мовлення стає засобом регулювання поведінки, спілкування та пізнання. Зростає обсяг активного словника, формуються навички фразового мовлення.

2) Середній дошкільний вік (3–5 років)

Розвивається зв'язне мовлення, що активно використовується у сюжетно-рольових іграх. Дитина починає ставити запитання, висловлювати судження, активно засвоює мовні зразки.

3) Старший дошкільний період (5–7 років)

Формуються основи комунікативної компетентності: здатність вести діалог, висловлювати власну думку, дотримуватися логіки висловлення. Удосконалюється навичка слухання.

3. Шкільний вік (від 7 років)

1) Молодший шкільний вік (7–10 років)

Мовлення стає головним інструментом навчання та соціалізації. Посилюється його функція як засобу оперування знаннями. Формується вміння адаптувати мовлення до контексту і слухача.

2) Середній шкільний вік (10–15 років)

Зростає здатність до логічного, аргументованого мовлення, абстрактного мислення, рефлексії. Удосконалюються навички письмового висловлення, розвивається здатність до міжособистісного та міжгрупового спілкування.

3) Старший шкільний вік (15–18 років)

Формується індивідуальний стиль комунікації. Молодь оволодіває вмінням брати участь у полілозі, аргументувати позицію, вести дискусію. Комунікація стає засобом професійної самореалізації.

4. Дорослий вік (18 років і старше)

- Комунікативні навички набувають варіативності, адаптивності й професійної спрямованості. Розвивається вміння використовувати мову в різних соціальних ролях і ситуаціях. Триває удосконалення комунікативної культури упродовж усього життя [17; 18; 200; 210; 269].

Важливо також зазначити, що розвиток комунікативної діяльності не має лінійного характеру: у процесі розвитку відбуваються стрибкоподібні зміни, пов'язані з дозріванням когнітивних структур і мовленнєвих механізмів. На формування мовлення впливають різні чинники: генетична зумовленість, особливості соціального середовища, виховні стратегії, рівень мовного оточення. Комунікативна діяльність є основою інтеграції особистості в соціум, формування її ідентичності та розвитку вищих психічних функцій. Створення сприятливих умов для ранньої мовленнєвої активності є критично важливим для повноцінного когнітивного та соціального розвитку дитини.

Ранній та дошкільний вікові періоди (від народження до 7 років) є критично важливими етапами у формуванні комунікативної діяльності дитини, оскільки саме в цей час закладаються фундаментальні механізми мовленнєвого й соціального розвитку. У цей віковий проміжок відбувається формування первинних мовних засобів спілкування, становлення зв'язного мовлення, розвиток розуміння зверненого мовлення, здатності до емоційно-мовленнєвої взаємодії, а також поступове опанування діалогічної й монологічної форм спілкування. Комунікативна активність у цьому віці виступає важливим чинником розвитку когнітивних процесів (мислення, пам'яті, уваги), соціалізації, емоційної регуляції та формування особистісної ідентичності. Саме в дошкільний період мова з інструменту ситуативного спілкування перетворюється на універсальний засіб пізнання та самовираження.

Таким чином, своєчасна та цілеспрямована стимуляція мовленнєвої активності в ранньому та дошкільному віці є необхідною умовою гармонійного розвитку дитини, а також запорукою її майбутньої навчальної успішності та соціальної адаптації. Несформованість або затримка в розвитку комунікативних умінь у цей період може мати тривалі наслідки для всієї подальшої життєдіяльності особистості.

Критично важливо відмітити, що ранній (від народження до 1,5 року) та дошкільний (1,5–7 років) вікові періоди виступають сензитивними фазами онтогенезу, в межах яких створюються оптимальні умови для формування базових структур комунікативної діяльності. Сензитивність цього етапу полягає в підвищеній нейропсихологічній пластичності мозку, інтенсивному дозріванні мовленнєвих зон кори, а також високій мотивації дитини до взаємодії з оточенням [199].

У цей період дитина найбільш сприйнятлива до мовленнєвих впливів з боку дорослих, активно наслідує мовні моделі, формує первинні комунікативні стратегії, засвоює мовні норми та структури. Саме в межах цього сензитивного вікна створюється основа для подальшого розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності — говоріння, слухання, читання та письма [196; 197; 199; 229].

Недостатність або порушення мовного середовища, обмеження соціальної взаємодії чи несвоєчасна педагогічна підтримка у цей період можуть мати довготривалі наслідки у вигляді порушень мовлення, комунікативних бар'єрів і труднощів у навчанні [185; 196; 197].

Таким чином, ранній і дошкільний вік слід вважати критично важливим сензитивним етапом, протягом якого мають бути створені цілеспрямовані умови для стимулювання комунікативної активності дитини, що забезпечить повноцінний мовленнєвий, когнітивний та особистісний розвиток.

У структурі комунікативної діяльності виділяють кілька ключових компонентів:

- **мотиваційний** – визначає цілі і спонукання суб'єкта до комунікації;
- **змістовий** – охоплює інформацію, якою обмінюються учасники спілкування;
- **процесуальний** – реалізується в конкретних мовленнєвих актах (усних або писемних);
- **результативний** – відображає ефективність комунікації, досягнення порозуміння, зміну поведінки чи ставлення.

Комунікативна діяльність завжди відбувається у певному соціокультурному контексті, який впливає на вибір мовних та мовленнєвих засобів, комунікативну стратегію, інтерпретацію змісту. Вона виконує багатофункціональну роль у процесі соціальної взаємодії, забезпечуючи не лише обмін інформацією, але й регулювання поведінки, формування взаємин, передачу культурних смислів та ідентичностей. Кожна функція реалізується через мовленнєві акти в контексті конкретної комунікативної ситуації [161; 183; 247]. Комунікативна діяльність реалізовує наступні функції:

- **Інформативна** – є центральною функцією комунікативної діяльності, оскільки забезпечує передавання, сприйняття та збереження знань, фактів, повідомлень. У процесі комунікації ця функція реалізується через кодування інформації в мовленнєвих знаках і її декодування адресатом.

- **Контактна** – полягає у встановленні, підтриманні або завершенні соціального контакту між учасниками комунікації. Вона не завжди передбачає передачу змістовної інформації, але є необхідною умовою успішної взаємодії, наприклад, фактичне мовлення.
- **Регулятивна** – спрямована на організацію, координацію або корекцію поведінки співрозмовника. Мовлення може виступати інструментом впливу на дії іншої особи (накази, прохання, поради, інструкції).
- **Афективна** (емоційно-експресивна) функція – забезпечує вираження особистісного емоційного стану та вплив на емоції співрозмовника. Через інтонацію, лексику, невербальні сигнали мовець передає ставлення до змісту або до адресата.
- **Когнітивна** – пов'язана з процесами осмислення та структурування знань через мовлення. У процесі комунікативної діяльності мова виступає засобом концептуалізації світу й оперування знаннями.
- **Ідентифікаційна** – дає змогу відтворювати соціальні ролі, етнокультурну приналежність, професійну або гендерну ідентичність мовця. Через мовлення індивід «самопрезентується» у соціумі.
- **Прагматична** – передбачає досягнення конкретної мети через комунікацію, тобто мовець не лише повідомляє, але й намагається впливати на співрозмовника відповідно до намірів і очікувань.
- **Культурна** – полягає у трансляції культурних цінностей, традицій, норм поведінки. Комунікація є засобом передання історичної пам'яті, ментальності та світогляду на рівні колективної свідомості [181; 188; 247].

Таким чином, функції комунікативної діяльності тісно переплетені, часто реалізуються синхронно та мають як індивідуальний, так і соціокультурний вимір. Їхній аналіз дозволяє глибше зрозуміти механізми людського спілкування та структурування суспільної взаємодії.

Комунікативна діяльність є не лише засобом взаєморозуміння, а й ключовим чинником формування особистості, розвитку когнітивних процесів і становлення соціальних інститутів.

На думку О. О. Леонтьєва, існує два види комунікативної діяльності, які він визначає як: *особистісно-орієнтований* та *соціально-орієнтований*. Ці види комунікативної діяльності наділені комунікативними, функціональними, соціально-психологічними та мовленнєвими структурами.

Водночас із зовнішньою характеристикою комунікативної діяльності, існує і її внутрішня, психологічна характеристика. Вона може проявлятися у соціальній та індивідуально-психологічній репрезентативності визначеного процесу.

Соціальна репрезентативність комунікативної діяльності означає, що вона може походити тільки з конкретного приводу та у конкретній означеній ситуації. Індивідуально-особистісна репрезентативність має інші прояви – у відображенні індивідуально-особистісних особливостей комунікативних партнерів.

О.О. Леонтьєв та послідовники виділяють чотири базових компоненти комунікативної діяльності: поведінковий, емоційний, пізнавальний та особистісний. Кожен базовий компонент включає в себе відповідні засоби комунікативної діяльності, які індивід може використовувати напрямую задля забезпечення процесу комунікативної діяльності, або ж опосередковано, задіюючи різні сфери особистості задля досягнення комунікативної мети і завдань, а саме – ефективної комунікації [200].

Таблиця 1.1.1 Базові компоненти комунікативної діяльності

Базові компоненти комунікативної діяльності			
I	II	III	IV
поведінковий	емоційний	пізнавальний	особистісний
мовлення	емпатія	стереотипи	<u>потреби</u>
<u>невербальні поведінкові елементи</u>	особливості емоційного реагування	розвиток рефлексивних здібностей	мотивація
жести	особливості СО	наявність морального ценза у спілкуванні	ціннісно-сенсові та моральні установки
міміка		особливості перцептивної сторони спілкування	
пантоміміка		знання закономірностей спілкування	
<u>тактика поведінки в різних ситуаціях</u>			

На сьогоднішній день в науковій літературі найчастіше визначають наступні структурні компоненти комунікативної діяльності:

- **Предмет спілкування** – комунікативний партнер, інша людина, яка бере участь у спілкуванні і являє собою партнера по спілкуванню як суб’єкт;
- **Потреба у комунікації** – мотивація, прагнення особи до пізнання та оцінки інших осіб, а через спілкування з ними і до самопізнання та самооцінки;
- **Комунікативні мотиви** – стимул, заради якого особа бере участь у спілкуванні;
- **Комунікативна дія** – одиниця комунікативної діяльності, найменший елемент спілкування, який має ініціативу і відповідь;
- **Завдання спілкування** – мета комунікації задля розв’язання якої особа спрямовує усі свої комунікативні дії та вступає в процес спілкування;
- **Засоби спілкування** – операції, завдяки яким дія спілкування виявляється можливою;
- **Продукт комунікації** – утворення матеріального і духовного характеру, які створюються в результаті спілкування [200].

Таблиця 1.1.2 Структурні компоненти комунікативної діяльності

Комунікативна діяльність - структурні компоненти						
I	II	III	IV	V	VI	VII
предмет спілкування	потреба в спілкуванні	комунікативні мотиви	дії спілкування	завдання спілкування	засоби спілкування	продукт спілкування
інформація	<u>потреба в безпеці</u>	<u>мотив-потреба</u>	боротьба	<i>персональні</i>	вербальні - усне мовлення	<u>підсумок спілкування</u>
зміст	<u>афіліація</u>	мотив-інтерес	розтягування		вербальні - письмове мовлення	висновок?
<u>код</u>	потреба в пізнанні	мотив-звичка	тиск		невербальні кінетичні	досягнення мети?
канал спілкування	потреба бути індивідуальністю	мотив-каприз	підпорядкування		невербальні фонаційні	

	потреба у престижі	мотив-зобов'язання	керування		<u>альтернати вні символьні</u>	
	потреба в домінуванні		кооперативна взаємодія		альтернативні жестові	
	потреба в підпорядкуванні		або		альтернативні технічні	
	потреба в заступництві		<u>вороже</u>			
	<u>потреба в допомозі</u>		<u>дружнє</u>			

Процес комунікативної діяльності будується як система сполучених актів, і кожен такий сполучений акт виступає взаємодією двох або більше суб'єктів, які наділені здатністю ініціювати спілкування. У цьому і є вияв діалогічності комунікативної діяльності, і діалог тут розглядається як спосіб організації сполучених актів. Отже, на думку сучасних науковців, діалог можна розглядати як реальну одиницю комунікативної діяльності.

Основні комунікативні форми:

- ***Монолог*** – спілкування, у якому переважають комунікативні дії особистості як організатора слухання інших учасників спілкування.
- ***Діалог*** – спілкування, у якому суб'єкти мають спільну взаємодію та виявляють активність у цьому спілкуванні.
- ***Полілог*** – спілкування, яке характеризується багатосторонньою комунікацією та виявляє своєрідну боротьбу за володіння комунікативною ініціативою [188; 200; 247].

Таблиця 1.1.3 Структурні компоненти комунікативного акту діяльності

Комунікативний акт діяльності - структурні компоненти								
форми взаємодії	актор	предмет	<u>ціль</u>	<u>засоби</u>	<u>культурні та соціальні норми</u>	дії	процедури	операції
МОНОЛОГІЧНА								
<u>діалогічна</u>			задоволення потреб: 1) фізіологічні 2) в безпеці	символьні зображення	досягнення мети суспільно сприятливими			

			3) в належності та любові		способами спілкування			
полілогічна								

Надалі в дисертаційному дослідженні найбільш детально буде розглядатись саме діалогічна форма комунікативної діяльності, що обумовлено сензитивністю репрезентативної вибірки учасників, а саме, дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями, до цього компоненту.

Залежно від характеру взаємодії розрізняють особистісно орієнтовану, рольову, масову та мережеву комунікативну діяльність. У мовознавстві вона тісно пов'язана з поняттями мовленнєвої діяльності, дискурсу та прагматики.

Мовленнєва діяльність – це цілеспрямована, усвідомлена, психофізіологічно й соціально обумовлена діяльність суб'єкта, що полягає у формуванні, передаванні, сприйманні та осмисленні мовленнєвих повідомлень відповідно до конкретної комунікативної ситуації. Вона є складним когнітивно-комунікативним процесом, у якому беруть участь як мовні, так і позамовні механізми (мислення, пам'ять, емоції, мотивація). Мовленнєва діяльність являє собою форму соціально зумовленої діяльності, в якій відбувається породження й використання мовленнєвих висловлювань з метою комунікації, інформування або впливу на адресата. Вона виконує функцію посередника між внутрішнім мисленням індивіда та зовнішнім світом. У контексті психолого-лінгвістичної традиції, зокрема у працях Л. С. Виготського, мовленнєва діяльність розглядається як процес об'єктивації думки, її трансформації в мовну форму – слово [192; 193; 200].

Структурно мовленнєва діяльність реалізується через окремі мовленнєві дії або мовленнєві акти, які охоплюють як підготовчі етапи формування висловлювання, так і його безпосередню реалізацію. Ці дії можуть мати різний обсяг і складність – від короткої репліки у діалогічному мовленні до розгорнутого монологу чи тексту.

У межах лінгводидактики та психолінгвістики прийнято виокремлювати **чотири основні види мовленнєвої діяльності**, які поділяються відповідно до продуктивного чи рецептивного характеру комунікації:

- **Говоріння** (усне продукування мовлення) – це активний продуктивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на формулювання та усне вираження думки. Говоріння передбачає швидке мовленнєве реагування, високий рівень автоматизованості й комунікативної готовності. Воно тісно пов'язане з ситуацією спілкування, невербальними засобами та інтонацією.
- **Писемне мовлення** (письмо) – також продуктивна форма мовленнєвої діяльності, що реалізується у вигляді фіксації висловлювання графічними знаками. На відміну від говоріння, письмо є менш спонтанним і вимагає високої когнітивної організованості, логічності й структурованості. Частота використання письма залежить від професійної або освітньої сфери.
- **Слухання** (аудіювання) – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає у сприйманні й розумінні усного мовлення іншої особи. Аудіювання потребує активного слухового сприйняття, мовного прогнозування й миттєвої інтерпретації смислу. У повсякденному житті є одним із найуживаніших видів.
- **Читання** – це рецептивна діяльність, яка передбачає сприймання та осмислення письмового тексту. Читання пов'язане з мовною компетентністю, рівнем інтелектуального розвитку та мовною практикою індивіда. Як і письмо, воно менш активно застосовується поза контекстом освітньої або професійної сфери [18].

Таким чином, усі чотири види мовленнєвої діяльності функціонально взаємопов'язані, проте відрізняються за **формою реалізації** (усна/писемна), **спрямованістю** (продуктивна/рецептивна) та **умовами здійснення**. У реальному мовленнєвому процесі ці види часто поєднуються або чергуються, утворюючи комплексну комунікативну взаємодію.

Попри тісний взаємозв'язок і часте використання в одному контексті, поняття «мовленнєва діяльність» і «мовлення» не є тотожними, оскільки відображають різні аспекти мовної активності людини.

У лінгвістичних, психолінгвістичних та методичних дослідженнях важливо чітко розрізняти поняття «мовленнєва діяльність» і «мовлення», адже вони належать до різних рівнів мовної системи і мають різне функціональне навантаження.

Мовленнєва діяльність розглядається як комплексна когнітивно-комунікативна діяльність, спрямована на породження, сприймання, інтерпретацію та осмислення мовленнєвих повідомлень. Вона структурована і включає низку фаз: мотиваційну, аналітико-сміслову, реалізаційну (мовленнєвий акт) та оцінювальну (рефлексивну).

- **Мовленнєва діяльність** (за Л. С. Виготським, О. О. Леонтьєвим) — це цілеспрямований, організований і структурований процес, що передбачає планування, породження та реалізацію мовленнєвих актів. Вона є складовою загальної людської діяльності, здійснюється свідомо та включає мотиваційний, операційний і результативний компоненти.

Мовлення, у свою чергу, є конкретною реалізацією мови в акті спілкування — як зовнішнього (усного або писемного), так і внутрішнього (мисленнєвого). Це прояв мовної системи в динаміці, який залежить від ситуації, цілей, особистості мовця та адресата.

- **Мовлення**, своєю чергою, є безпосереднім проявом мовленнєвої діяльності, її результатом і засобом реалізації. Це конкретна форма функціонування мови у вигляді усного або писемного висловлення, яка має ситуативний, індивідуальний характер.

**Таблиця 1.1.4 Порівняльна таблиця понять
«мовленнєва діяльність» та «мовлення»**

Основні відмінності		
Критерій	Мовленнєва діяльність	Мовлення

сутність	цілеспрямований, усвідомлений процес використання мови як засобу комунікації	конкретна форма функціонування мови
характер	психолого-процесуальний діяльнісний	комунікативно-мовний ситуативний
рівень узагальнення	узагальнене поняття абстрактне поняття, що охоплює організацію процесу спілкування	конкретне мовне втілення, результат діяльності
структура	складається з етапів: мотивація планування реалізація	є результатом реалізації мовленнєвої діяльності
структурні компоненти	мотивація → задум → мовленнєва реалізація → контроль результату	текст, висловлювання, мовні одиниці
форма реалізації	опосередкована виявляється у формах говоріння, письма, читання та аудіювання	усне/писемне висловлювання внутрішнє/зовнішнє мовлення
фокус аналізу	орієнтація на процес породження та сприйняття мовлення	орієнтація на зміст і форму висловлювання
залежність від індивіда	враховує мотивацію, інтенції, стратегічне планування	відображає мовний рівень, індивідуальний стиль, ситуацію
аспект вивчення	об'єкт аналізу психолінгвістики, педагогіки, когнітивної лінгвістики	об'єкт дослідження функціональної стилістики, комунікативної лінгвістики, дискурс-аналізу

Отже, мовленнєва діяльність – це ширше поняття, яке охоплює весь процес комунікативної поведінки, тоді як мовлення – його зовнішній прояв. Розуміння цієї різниці є важливим у мовознавстві, психолінгвістиці, методиці викладання мов [17; 49; 168; 277].

Мовлення – це функціональний прояв мови, її практична реалізація в процесі комунікативної діяльності. Під мовленням розуміється індивідуальне використання мовних засобів з метою формулювання, передавання та сприймання думок у конкретних життєвих ситуаціях. Воно є результатом

психолінгвістичної діяльності суб'єкта, який включає планування, кодування та продукування висловлень.

У сучасному науковому світі прийнято виділяти наступні **види мовлення**:

- **Писемне мовлення** – форма мовлення, яка фіксується графічними знаками, передбачає попереднє осмислення, логічну організацію тексту та відсутність безпосереднього контакту з адресатом.
- **Усне мовлення** – форма мовлення, що здійснюється в звуковій формі, характеризується спонтанністю, інтонаційністю, ситуаційністю й можливістю негайного зворотного зв'язку.
- **Монологічне мовлення** – вид мовлення, при якому один суб'єкт послідовно викладає думки без безперервного включення реплік іншого співрозмовника (лекція, доповідь, розповідь).
- **Діалогічне мовлення** – форма мовленнєвої взаємодії між двома або більше учасниками комунікації, відзначається чергуванням реплік, оперативністю реагування та емоційною насиченістю.
- **Зовнішнє мовлення** – усне або писемне мовлення, яке набуває матеріалізованої форми та спрямоване на зовнішнього адресата.
- **Внутрішнє мовлення** – мовлення, що здійснюється в мисленнєвій формі без озвучення, є засобом внутрішнього аналізу, саморефлексії та планування майбутніх висловлень.

Мовлення кожної окремої особи має свої особливості – у вимові, лексичному виборі, граматичній будові речень, що засвідчує його конкретний та індивідуалізований характер [168; 277]. **Саме через мовлення мова набуває динамічної форми та функціонує в соціальному просторі.**

Мова становить основоположний інструмент міжособистісної взаємодії, слугує засобом формулювання, передачі й збереження думок, емоцій, вольових імпульсів. Вона є впорядкованою системою звукових та графічних знаків, що забезпечує комунікацію між індивідами та соціальними групами. Мовна система виконує низку ключових функцій, кожна з яких має суттєве значення для

розвитку суспільства, окремих його спільнот та індивідів. Мовна система має декілька важливих функцій:

- **Номінативна функція** полягає у здатності мови здійснювати номінацію, тобто надавати назви об'єктам і явищам навколишнього світу, що відображається у процесах осмислення та лінгвістичного кодування дійсності. У результаті формуються національно специфічні мовні картини світу.
- **Комунікативна функція** виступає провідною у мовленнєвій діяльності. Вона забезпечує обмін інформацією у всіх сферах суспільного життя – науковій, виробничій, культурній, адміністративній. Усі інші функції мови так чи інакше підпорядковані цій базовій.
- **Гносеологічна (пізнавальна) функція** відображає роль мови як засобу пізнання світу. Людина осмислює навколишню дійсність не лише через безпосередній досвід, але й за допомогою мовних засобів, у яких акумульовано колективні знання, здобуті людством упродовж історії.
- **Мислетворча функція** виявляється в тому, що мислення неможливе без мовного оформлення: мова є знаряддям формулювання, структурування та передання думки.
- **Експресивна (емоційно-виражальна) функція** забезпечує можливість вираження особистісних емоцій і впливу на емоційний стан співрозмовника.
- **Культурна функція** полягає в тому, що мова слугує носієм і водночас засобом трансляції культурного досвіду. Через мову закріплюються та передаються цінності, традиції, норми, притаманні конкретному етносу.
- **Ідентифікаційна функція** передбачає здатність мови виступати засобом соціокультурної та етнічної ідентифікації особистості, відображаючи сукупність ознак мовного «портрета» індивіда – національних, соціальних, культурних, духовних.

- **Естетична функція** реалізується через здатність мови відтворювати красу, гармонію, ритм, милозвучність, що формує підґрунтя для естетичного сприймання мовного продукту.
- **Магічно-містична функція** демонструє віру людства у здатність слова впливати на підсвідомість та дійсність, що простежується в архаїчних практиках використання замовлянь, гіпнозу та табуйованих лексем [2; 17; 18; 200; 247].

У науковій літературі також вирізняють додаткові функції мови, зокрема фактичну (встановлення соціального контакту), волюнтативну (вираження волі), демонстративну (маніфестацію ідентичності), акумулятивну (накопичення й передання знань).

Мова – це історично зумовлена, соціально детермінована система знаків, що функціонує як універсальний засіб комунікації, пізнання, збереження та передачі інформації. Вона охоплює звукові (усні) й графічні (писемні) форми, забезпечуючи вербальне оформлення думки, емоцій, культурних смислів і суспільного досвіду. Мова є основою формування ідентичності, ментальності та культури нації, водночас виступаючи інструментом інтеграції особистості в соціум.

Лінгвістика, або мовознавство, є багатогалузевою наукою, яка охоплює вивчення мови як складного і багаторівневого феномену. Залежно від того, які елементи мовної системи досліджуються та в якому аспекті, мовознавство поділяється на низку спеціалізованих дисциплін:

1. **Фонетика** – розділ мовознавства, що аналізує звукову організацію мови, включаючи артикуляційні, акустичні та слухові характеристики мовлення.
2. **Семантика** – галузь, яка досліджує смисловий зміст мовних одиниць і закономірності вираження значення.
3. **Лексикологія** – наука, що вивчає лексичний склад мови, семантичні зв'язки між словами та їхні функціонально-стилістичні характеристики.
4. **Дериватологія** – напрям, присвячений аналізу способів словотворення, структурних моделей і продуктивності словотвірних засобів.

5. **Морфологія** – дисципліна, що займається вивченням внутрішньої структури слів, їхніх морфемних компонентів і граматичних форм.
6. **Синтаксис** – наука, яка аналізує принципи поєднання слів у словосполучення й речення, а також синтаксичну організацію висловлень.
7. **Стилістика** – розділ мовознавства, що досліджує стилістичні ресурси мови, типи мовних стилів і закономірності їх функціонування в різних сферах комунікації [2; 17].

Будь-яка мовна система характеризується наявністю множини взаємопов'язаних елементів, які функціонують у тісній взаємодії та утворюють цілісну структуру. У мові як системі її елементи – мовні знаки – організовані у взаємозалежні підсистеми, що формують ієрархічні рівні: фонемний, морфемний, лексичний, морфологічний і синтаксичний.

Отже, мовна система репрезентує ієрархічну модель, у якій одиниці нижчого рівня слугують складовими частинами вищих рівнів, а вищі реалізують структуру й функції нижчих. Наприклад, фонеми як найелементарніші одиниці функціонують у межах морфем, що, своєю чергою, входять до складу слів та синтаксичних структур.

Мова виконує низку ключових функцій: вона є засобом комунікації, пізнання, збереження та трансляції культурної пам'яті, національної ідентичності, історичного досвіду народу. Водночас мова як система стає активною *лише в процесі мовлення* – її динамічної реалізації, через яку вона і виконує своє основне призначення – *забезпечення комунікації*.

Комунікативна діяльність реалізується у спілкуванні, яке є доволі складним та багатогранним процесом. Виготський Л.С. розглядав спілкування як найперший вид діяльності людини та виокремлював три основні види діяльності, що замінюють один-одного в онтогенезі. Ці три види діяльності наступні: гра, навчання та праця. Надалі, інші науковці продовжуючи цю роботу Виготського Л.С., виокремили два види саме соціальної діяльності, це спілкування та пізнання. Це вчення знайшло відгук серед інших науковців з різних країн. У власних інтерпретаціях основоположних видів діяльності людини вони

виокремлювали і працю, і пізнання, і активність. Проте, кожен з цих науковців залишив спілкування як невід’ємну складову основних видів діяльності людини.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню комунікативної діяльності дошкільників, для яких провідним видом діяльності прийнято визначати саме гру. Гра має важливе значення у формуванні навичок спілкування, комунікативних навичок, а також мовлення. Адже у процесі гри діти дошкільного віку вирішують повсякденні комунікативні задачі намагаються досягнути комунікативної мети, зробити власне спілкування ефективним. Більшість сучасних науковців стверджують, що саме процес гри є однією з рушійних сил в розвитку комунікативної діяльності дітей.

Гра – це цілеспрямована, добровільна діяльність, яка відбувається в умовах певної відмежованої «ігрової сфери» (іноді званої *magic circle*), з чітко визначеними правилами, за якими учасники свідомо приймають обмеження для досягнення встановленої мети або результату. Гра супроводжується емоційним залученням, відокремленим від буденної реальності, і зазвичай має кількісний результат – перемогу, оцінку, виконане завдання тощо [236].

У своїх працях J. Huizinga визначає гру як «добровільну діяльність, яка протікає у межах встановленого часу й простору, з чіткими правилами, що приймаються добровільно, але мають обов’язковий характер і супроводжується почуттям захоплення і розумінням, що це відокремлено від повсякденного життя». R. Caillois акцентує шість ключових характеристик: свобода, автономність, невизначеність, безпродуктивність, наявність правил і фантазії. K. Salen та E. Zimmerman у сучасному визначенні додають такі складові: система учасників, штучний конфлікт, взаємодія за правилами та кількісний результат. У психології розвитку (наприклад, Ж. Піаже, С. Сміланські) гра розглядається як важлива ланка в когнітивному та соціальному розвитку дитини – через сенсомоторні, символічні, рольові ігри та «ігри з правилами» [187; 208; 236; 246; 251]. В.О. Сухомлинський у працях із початкової освіти підкреслював, що гра – це “найсерйозніша справа” для дитини, через яку формується розумовий розвиток. Він зазначав, що в грі розкриваються творчі здібності й закладаються

основи моральної свідомості. Л.М. Грень і Г.В. Ардашева (2017) окреслили емоційно-психологічний вплив гри на дітей дошкільного віку. Вони обґрунтували, що гра є потужним засобом емоційного розвитку, стимулює психічні процеси, розвиває пам'ять, увагу і мислення. О.П. Бондар (2021) акцентувала увагу на феноменології й “ігровому просторі” дитини. Її дослідження доводять, що гра — це багатовимірне явище: форма пізнання, спілкування, творчості та адаптації, що структурує соціальні взаємини й готує дитину до суспільного життя. І. Чухрій (2022) дослідила застосування ігрових підходів у психологічній допомозі дітям раннього і дошкільного віку, зокрема у кризових умовах. Вона обґрунтувала, що гра слугує діагностичним та терапевтичним інструментом, формує довіру й емоційний комфорт у дітей. Н. Пихтіна та спів. (2024) описали роль гри як інструмента соціально-емоційної підтримки для дітей з неблагополучних сімей. Вони акцентували, що якісно організована гра сприяє розвитку співпраці, емоційної стабільності та соціальної компетенції дошкільнят [109].

Висвітлені дослідження узгоджуються з міжнародними концепціями (Л. Виготського, Д. Ельконініні, R. Caillois), підтверджуючи, що гра – це не лише ігрова активність, але й критично важливий інструмент розвитку дитини в системі освіти, психологічної підтримки та соціальної взаємодії. У ранньому та дошкільному віці гра виступає базовим середовищем для розкриття інтелектуального, емоційного і соціального потенціалу:

- гра у віці до 7 років виконує **ключову роль** в емоційному, пізнавальному, соціальному і мотиваційному розвитку дитини;
- **ключовими функціями** гри виступають: активізація психічних процесів, формування мовленнєвих та когнітивних навичок, творчого потенціалу, навичок співпраці, емоційної стійкості;
- **соціальний та терапевтичний аспекти**: гра допомагає формувати моральні якості, готовність до соціальних ролей і підтримує психоемоційне здоров'я, особливо у вразливих групах [268; 270].

Комунікативна діяльність, спілкування наразі прийнято розглядати як взаємини суб'єктів у тій діяльності, яка має вирішальний вплив на усі виокремлені види діяльності, оскільки соціальна природа людини робить спілкування людей умовою щодо праці, умовою щодо пізнання та умовою щодо відпрацювання інших систем людської діяльності. Отже, можна зазначити, що комунікативна діяльність є рушієм щодо інших видів діяльності й виявляється важливою, першочерговою умовою до спонукання розвитку будь-яких інших видів діяльності, а отже, взагалі є рушієм розвитку особистості людини.

За думкою сучасного науковця, С. Течнера, комунікація та мовлення відіграють важливу роль у житті людини в суспільстві. Він описує комунікацію як спосіб ментального обміну, за допомогою якого люди можуть передавати один одному інформацію про об'єкти, якими вони цікавляться, свої почуття і почуття інших людей, свої бажання і потреби, а також можуть просити або надавати допомогу [258; 265].

Науковець також зауважує, що навіть маленькі діти, діти раннього віку, звертають увагу на мовлення своїх батьків і на їхні дії в оточуючому середовищі. Вони також помічають спілкування та дії інших дітей і зосереджують свою увагу на них. З сьомого місяця життя діти починають розрізняти свою увагу від уваги дорослих. Вони навчаються впливати на свідомість інших людей, звертаючи увагу на різних людей, тварин, предмети та події, що відбуваються навколо них.

Автор також вважає, що здатність до комунікації є вродженою у людей і що вона базується на їхній спроможності до співпраці та розумінні намірів і бажань інших людей [260; 261].

Діти раннього віку можуть розвивати власну здатність до комунікації шляхом повсякденних активностей і спілкування з батьками, братами і сестрами, родичами і іншими комунікативними партнерами. Діти навчаються спілкуванню коли граються або беруть участь у інших видах рутинних та родинних активностей. Так, від самого ранку і до пізньої ночі дитина постійно знаходиться у ситуації, що спонукає її до спілкування з рідними. Вона потребує догляду, хоче їсти, потребує захисту, прояву любові – усе це спонукає її до спілкування з

найближчими комунікативними партнерами. Саме в таких рутинних діях дитина раннього віку і отримує свої перші навички комунікації. Кожна дитина може проходити це становлення власного комунікативного компоненту через спроби спілкування не тільки з дорослими, але й з іншими дітьми зі свого найближчого оточення, можливо, навіть з однолітками. Щоб людина змогла засвоїти навичку присвоєння значення речам вона повинна розвинути власну здатність комунікувати [236].

Важливо відмітити, що діти раннього та дошкільного віку будують свою комунікацію дуже часто саме через гру. Адже гра є провідним видом діяльності для дошкільного віку і має відповідні завдання ще в ранньому віці, як наприклад, маніпулятивна діяльність – яка допомагає дитині дошкільного віку вивчити властивості певних предметів, але саме дитиною сприймається не як вид здобуття нової інформації, а саме як гра – цікава розважальна діяльність, під час якої дитина дошкільного віку засвоює певні знання та формує відповідні навички. Так само, дитина може спілкуватися і через навчання, або іншу діяльність коли проводить час з батьками, членами родини, братами, сестрами або просто знайомими однолітками. Коли у дитини формується здатність до оволодіння навичками комунікації, а згодом, і мовлення, вона прокладає собі тим самим шлях для того, щоб мати можливість надавати значення речам і подіям. Що, в свою чергу, надає можливість її власному розвитку не тільки у комунікативній діяльності, але і в усіх інших видах діяльності. Наприклад, у пізнавальній діяльності, яка має пряму залежність від діяльності комунікативної [227; 236].

Розвиток мовлення в дітей - це складний та захоплюючий процес, який відбувається на різних етапах дитячого віку. Він включає в себе освоєння граматики, лексики, фонетики та синтаксису, а також розвиток комунікативних навичок.

Важливим етапом в розвитку мовлення є оволодіння рідною мовою. Цей процес відбувається природно в процесі спілкування з батьками, родичами та іншими дітьми. Діти спостерігають за тим, як вони вживають мову, поступово

засвоюють нові слова, вирази та граматичні конструкції. Важливою рисою розвитку мовлення є його соціальний характер: діти навчаються спілкуватися та виражати свої думки через мову, спостерігаючи за іншими та наслідуючи їх.

На початковому етапі діти починають вживати окремі слова та короткі фрази для вираження своїх потреб та бажань. Вони вчаться називати предмети навколишнього світу та виражати базові почуття та емоції. Дитина поступово розширює свій словниковий запас, навчається утворювати повніші речення та вираження. Цей етап супроводжується постійними вправами та спілкуванням з близькими людьми.

Крім того, розвиток мовлення включає в себе навчання правильному вимовлянню звуків та слів. Наприклад, деякі звуки можуть бути складними для дітей, тому важливо, щоб батьки та доглядачі сприяли правильному формуванню фонетичних навичок дитина дошкільного віку. Співзвучно з цим, важливо навчити дитину розрізняти та розуміти різні інтонації та відтінки звуків. Це є важливим аспектом глибокого розуміння мовленнєвого матеріалу [158].

Крім того, розвиток мовлення у дітей пов'язаний з розумінням та використанням різних мовних структур, таких як граматики та синтаксис. Діти поступово освоюють правила утворення речень, використання часток, сполучників та інших лінгвістичних засобів для побудови повноцінних висловлювань. Цей процес потребує часу та стимулюється систематичними вправами та комунікативними ситуаціями.

Окрім того, розвиток мовлення включає в себе оволодіння лексикою, тобто розширенням словникового запасу дитини. Це відбувається через вивчення нових слів та виразів, поступове їх використання в повсякденному спілкуванні. Багато слів діти вивчають завдяки спілкуванню з оточуючими, читанню книг та перегляду відеоматеріалів. Важливою частиною цього процесу є також вивчення синонімів, антонімів та інших мовних засобів для розширення словникового запасу та виразності мовлення.

Крім того, розвиток мовлення пов'язаний з розвитком комунікативних навичок та здатністю ефективно взаємодіяти з оточуючими. Діти вчаться

виявляти емоції, виражати свої думки та бажання, розуміти інших та встановлювати контакт з оточуючими. Цей аспект розвитку мовлення є особливо важливим для успішного спілкування в майбутньому.

Ще одним важливим аспектом розвитку мовлення є навчання правильному вживанню мовних засобів у різних ситуаціях та контекстах. Діти потребують практики використання різних мовних форм та виразів у різних ситуаціях, щоб навчитися виражати свої думки чітко та зрозуміло. Цей процес включає в себе навчання вибору відповідних слів, формулювання аргументів та висловлення точних думок [157; 235; 267].

Рівень ефективності розвитку мовлення у дітей залежить від багатьох факторів, таких як спілкування в сім'ї, взаємодія з ровесниками, читання та інші зовнішні впливи. Важливою складовою успішного розвитку мовлення є стимулююче спілкування з близькими людьми, яке сприяє формуванню не лише лексико-граматичних навичок, а й розвитку здатності виражати свої думки та бажання.

Отже, розвиток мовлення у дітей - це складний та багатогранний процес, який включає в себе багато аспектів. Він є важливою складовою загального розвитку дитини та формування її особистості [227].

Усі діти стикаються з розмаїттям мовленнєвих образів від інших у своєму оточенні вже з раннього дитинства. Ця мовленнєва спільнота навколо дитини виступає в якості її головного педагога, намагаючись навчити її не лише самим звукам та словам, але й контекстуальному використанню мовлення в різних ситуаціях. Звідси виникає необхідність у взаємодії дитини з компетентними користувачами мови – комунікативними партнерами, які, можливо, комунікують за допомогою більш ніж однієї мови. Це може бути особливо актуальним для дітей, які використовують альтернативні засоби комунікації та альтернативні мови, оскільки вони також потребують ефективного спілкування з оточуючими, які розуміють та підтримують їхній спосіб вираження, навіть якщо цей спосіб відрізняється від стандартного вербального мовлення.

Для деяких дітей дуже важливо мати взаємодію з компетентними користувачами того ж експресивного - а для деяких також рецептивного - режиму, яким вони користуються самі. Це допомагає створити середовище, де дитина відчуває себе зрозумілою та впевненою у вираженні своїх думок та бажань. У контексті використання альтернативних засобів спілкування, ця взаємодія стає ключовою для успішного соціального та мовленнєвого розвитку.

1.2. Характеристика візуальних методів альтернативної комунікації

У контексті сучасної інклюзивної освіти та мультисенсорного підходу до розвитку особистості засоби альтернативної і додаткової комунікації (АДК) набувають дедалі більшого значення. АДК виступає ефективним інструментом підтримки для дітей і дорослих з порушеннями комунікації та/або мовлення, інтелектуальними або сенсомоторними особливостями розвитку, забезпечуючи їм доступ до базової потреби в спілкуванні та самовираженні. Впровадження АДК сприяє розвитку комунікативної діяльності та мовленнєвої активності, когнітивної сфери, соціальної взаємодії, а також підвищує рівень якості життя людей з порушеннями психофізичного розвитку та/або особливими освітніми потребами. Поняття АДК вже не є новим у сучасному світі. Все більше країн започатковують використання АДК локально або на національному рівні, адже цей «інструмент» має значний позитивний вплив не тільки на розвиток особистості дітей, але й на ефективність спілкування в широкому сенсі [121; 122; 124; 258].

Сучасні тенденції у світовій практиці демонструють не лише поширення технологій АДК, але й зростання їх ролі як гуманістичного ресурсу комунікативної інклюзії в освіті, охороні здоров'я та соціальній сфері. Тому детальний аналіз і характеристика засобів АДК є необхідною умовою ефективного супроводу та підтримки осіб з порушеннями комунікативної діяльності.

Альтернативна і додаткова комунікація (АДК, англ. *Augmentative and Alternative Communication, AAC*) – це сукупність методів, технік, стратегій та

засобів, що використовуються для підтримки або заміщення мовлення у осіб з порушеннями комунікативних функцій. Вона включає невербальні засоби (жести, міміку, символи, піктограми), письмову форму (текст, малюнки) і електронні інструменти (пристрої синтезу мовлення) з метою забезпечення повноцінного соціального спілкування, розвитку мовлення та участі в житті суспільства. Згідно з *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)*, АДК охоплює всі форми комунікації, окрім усного мовлення, спрямовані на вираження думок, потреб та ідей [145].

Сучасні українські науковці, О. Боряк, О. Грицай, І. Гордієнко, С. Звєкова, О. Казачінер, С. Кобченко, Ю. Косенко, О. Кривоногова, Г. Усатенко, М. Чайка, Л. Якуба та інші, визначають АДК як систему стратегій і засобів, призначених для осіб з особливими освітніми потребами – дітей чи дорослих, які мають труднощі у розвитку мовлення та/або комунікації та визначають наступні ключові характеристики АДК:

- **Альтернативність:** замінює втрачене або нефункціональне усне мовлення (на жести, символи, таблиці, електронні пристрої тощо).
- **Додатковість:** підтримує та доповнює існуючий рівень мовлення (жестовою мовою, ключовим підписуванням, емоційними виразами тощо).
- **Варіативність:** може бути як тимчасовим (наприклад, після операцій), так і сталим засобом спілкування – у разі хронічних/вроджених порушень.
- **Інклюзивність:** сприяє інтеграції у навчальне середовище, суспільну взаємодію та самовираження [121; 123; 124].

J. Light & D. McNaughton (2014) виступають із концепцією комунікативної компетентності, яка враховує лінгвістичні, операційні, соціальні й стратегічні навички, а також мотивацію та середовище користувача АДК. Сучасні українські дослідники, М. Чайка, Г. Усатенко, О. Кривоногова (2021) розглядають АДК як прагматичний та соціальний ресурс, що забезпечує ефективний процес взаємодії з людьми з ООП у навчальних і реабілітаційних практиках [202].

Отже, АДК – це комплексний, інноваційний та інклюзивний підхід, який задовольняє фундаментальні комунікативні потреби осіб з порушеннями

комунікативного та/або мовленнєвого розвитку, який базується на сучасних наукових концепціях і застосовується у багатьох розвинених країнах сьогодення, забезпечуючи соціальне включення, розвиток особистості та підвищення якості життя.

Альтернативна комунікація – це засіб, який надає можливість особі, яка не може використовувати стандартні мовленнєві форми, участь у спілкуванні, допомагає виразити свої думки та почуття. Альтернативна комунікація відкриває можливість для взаємодії та спілкування навіть у випадках, коли вербальний спосіб виявляється недоступним або обмеженим.

Додаткова комунікація, у свою чергу, робить акцент на сприянні та підтримці мовлення через використання альтернативних способів спілкування. Сучасні автори підкреслюють, що ця форма комунікації має подвійне призначення: по-перше, допомагати та підтримувати існуючі мовленнєві навички та, по-друге, забезпечувати можливість використання альтернативних форм спілкування у випадках, коли особі не доступне чи обмежене вербальне висловлювання [258].

Ефективність оволодіння альтернативними способами комунікації значною мірою залежить від наявності прямого навчання та участі в навчальній діяльності під керівництвом дорослих. Це процес, який вимагає постійного застосування та практикування не лише у навчальному середовищі, а й в повсякденному житті вдома та в інших соціальних контекстах. Отже, систематичне навчання та тренування, що має обмежений вплив на типовий мовленнєвий розвиток, може мати значний позитивний вплив на дітей, які опановують навички використання альтернативних засобів спілкування [224; 253; 258; 270].

Важливою частиною цього процесу є взаємодія з однолітками, яка також потребує планування та адаптації, часто з включенням інструкцій та підтримки з боку дорослих (S. Tetzchner et al., 2005). Для більшості дітей, що використовують альтернативні засоби спілкування, не завжди є очевидним використання таких

же комунікативних форм серед більш компетентних однолітків та дорослих [224; 270].

Участь дітей в активних взаємодіях та спілкуванні за допомогою альтернативних засобів комунікації є важливою для підтримки їх включення та стимулювання позитивного сприйняття власного виразу. Поряд з цим, підтримка з боку дорослих та урахування індивідуальних особливостей допомагають успішно впроваджувати та розвивати альтернативні форми комунікації в педагогічній та соціальній практиці. Різноманітні сценарії та рольові ігри, де дорослі беруть активну участь та сприяють спілкуванню між дітьми, можуть значно підвищити ефективність оволодіння альтернативними засобами комунікації в різних контекстах та соціальних середовищах.

Окрім цього, для розвитку альтернативних навичок комунікації важливо мати достатню кількість компетентних дорослих, які мають більш виражені мовленнєві здібності, ніж сама дитина, та можуть допомогти у розвитку та використанні її мовленнєвих навичок. Соціальна взаємодія та внутрішнє усвідомлення діяльності суспільства відіграють важливу роль у когнітивному та мовленнєвому розвитку дітей [165; 239; 270]. У відповідності до цього, коли діти вступають в мовленнєву спільноту, вони стають активними учасниками спільноти думок та здобувають досвід обміну мовними засобами та культурними знаннями, пов'язаними з різноманітними ігровими та навчальними ситуаціями, у яких беруть участь як діти, так і дорослі [227]. У звичайних ситуаціях, навіть коли одна дитина просить іншу про іграшку, виникає потреба в спільній компетенції, яка розвивається в процесі ритуалу «дай-візьми» під час взаємодії батьків та дітей [246].

Ці форми взаємодії виступають у якості мотиваційного фактору для дитини та відображають багатогранність взаємодії між учасниками спільноти та їхніх потреб. Створення сприятливих умов для спілкування, взаєморозуміння та активної участі у взаємодії сприяє не лише формуванню мовленнєвих навичок, а й розвитку соціальних та комунікативних здібностей в молодшому віці, що є важливою передумовою для успішної інтеграції в соціальне середовище.

Розвиток мовлення у дітей представляє собою доволі складний процес, в основі якого лежить їхня взаємодія з оточуючим середовищем. Цей процес визначається не лише соціальним спілкуванням, але й активною участю у комунікативних взаємодіях з різними людьми, в тому числі з дорослими та однолітками, що відбуваються у повсякденних обставинах.

Діти з типовим мовленнєвим та/або комунікативним розвитком зростають в системі, де вони взаємодіють з компетентними користувачами мови та спільно лінгвістично взаємодіють з цільовими партнерами в різних контекстах та для здійснення різних цілей. Вони активно накопичують різноманітний лінгвістичний досвід та демонструють гнучкість в комунікативних ситуаціях: вдома, у навчальних закладах, під час відпочинку тощо. Для більшості з них не виникає необхідності у мовленнєвому втручанні, оскільки їхнє мовлення відповідає їхньому віку та є основою для подальшого розвитку комунікативних навичок. Тим не менш, формальне навчання у системі освіти збагачує дітей знаннями та навичками в різних сферах, що стає важливим джерелом для розширення їхнього словникового запасу [224].

Функції системи підтримки формування мовленнєвих функцій дітьми з недостатнім рівнем розвитку мовлення або його відсутністю полягає у сприянні їхній комунікації альтернативних засобів спілкування та здатності ефективно спілкуватися в тих самих ситуаціях, що й діти з типовим мовленнєвим розвитком, але в дещо інший, але доволі ефективний спосіб. Це передбачає, що їхнє оточення повинно бути комунікативно доступним, щоб вони мали можливість використовувати виразні засоби та спілкуватися, а також щоб у цьому оточенні присутні були дорослі та однолітки, які розуміють спосіб спілкування цих дітей, можуть реагувати на цей спосіб та навчати їх умінню ефективно використовувати альтернативні методи спілкування. Також важливо підкреслити належну увагу до стану та ефективного використання мови та альтернативних методів спілкування, якими користуються діти, з порушеннями мовленнєвого та/або комунікативного розвитку.

Також, як і для дітей, які використовують вербальне мовлення, важливо, щоб діти, що використовують альтернативні способи спілкування, мали можливість використовувати свої засоби спілкування в різних контекстах і ситуаціях. Це сприяє повному та адекватному розвитку їхнього мовлення та соціальної адаптації в різних середовищах. Для досягнення успіху в цьому плані важливо, щоб навколишнє середовище було налаштоване на сприяння використанню та розвитку альтернативних способів комунікації, щоб використання засобів АДК відбувалося природньо і невимушено, без тиску, осуду та ситуації нерозуміння.

У цьому контексті, для досягнення найбільш ефективних результатів у розвитку мовлення та способів виразити свої думки у дітей, які використовують альтернативні засоби комунікації, важливо забезпечити їм практичні рекомендації та підтримку в їхньому повсякденному спілкуванні, грі та навчанні. Зважаючи на індивідуальні потреби кожної дитини, ця діяльність може включати різноманітні методи та підходи, спрямовані на розвиток їхнього мовлення відповідно до потреб та можливостей.

Ці практичні рекомендації та підтримка можуть бути спрямовані на розвиток конкретних навичок використання альтернативних засобів комунікації, таких як жести, міміка, зображення, комунікатори тощо, що допомагають дитині активно взаємодіяти з оточуючими та виражати свої думки та почуття. Крім того, це також може включати розробку та використання спеціальних програм та інструментів, які допомагають дитині ефективно спілкуватися та виразно виражати свої ідеї та потреби.

Розвиток мовлення у дітей, які використовують альтернативні засоби комунікації, є складним та багатоаспектним процесом, для якого важливі практичні рекомендації та індивідуальний підхід до кожної дитини. Через увагу та підтримку навколишнього середовища, а також застосування відповідних методів та підходів, діти, які мають труднощі в оволодінні комунікативними та/або мовленнєвими навичками, можуть досягти високого рівня мовленнєвої компетентності та успішно інтегруватися в соціальне середовище.

Візуальні засоби альтернативної і додаткової комунікації – це система візуально представлених стимулів (зображень, символів, об'єктів, тексту), що використовуються для підтримки або заміни усного мовлення в осіб із порушеннями комунікації та/або мовлення. Візуальні засоби АДК спрямовані на полегшення сприймання, розуміння та вираження комунікативних повідомлень, та забезпечують доступ до ефективного способу міжособистісної взаємодії.

У контексті наукових підходів АДК, візуальні засоби належать до так званої «невербальної модальності» комунікації, що базується на зоровому каналі сприйняття. Ці засоби можуть бути самостійною комунікативною формою або використовуватись у поєднанні з іншими видами АДК (жести, тактильна комунікація, голосові технології тощо).

Візуальні засоби АДК забезпечують можливість альтернативного доступу до комунікації, сприяють соціальній інтеграції, навчальному процесу та розвитку самостійності. Їхнє впровадження базується на оцінці когнітивних, мовленнєвих і сенсорних особливостей користувача.

Виділяють наступні функції візуальних засобів АДК:

- **Комунікативна** – заміщення або доповнення усного мовлення.
- **Пізнавальна** – сприяння формуванню понять, розширення словникового запасу.
- **Організаційна** – структурування простору й часу (черговість дій, розклади).
- **Емоційно-регулятивна** – вираження емоцій, потреб, станів.
- **Педагогічна** – сприяння навчанню, розвитку навичок читання та письма.

Застосування візуальних засобів у межах АДК спирається на наступні принципи:

- **Іконічність:** чим ближче зображення до реального об'єкта, тим легше воно сприймається.
- **Індивідуалізація:** вибір візуальних засобів має відповідати когнітивним, віковим і сенсорним особливостям користувача.

- **Поступовість:** від предметів і фотографій до символів і тексту — відповідно до розвитку символічного мислення.
- **Функціональність:** засоби повинні відповідати реальним життєвим потребам [146; 149; 150; 154; 162; 167; 169; 177; 180; 190; 194; 201; 207; 209; 213; 227; 232; 239; 248; 253; 255; 258; 260; 264; 267].

Таблиця 1.2.1 Класифікація візуальних засобів АДК

Класифікація візуальних засобів АДК					
<i>Види візуальних засобів АДК</i>	<i>Коротка характеристика</i>	<i>Практичні приклади</i>	<i>Сфера застосування</i>	<i>Позитивні сторони</i>	<i>Недоліки</i>
<i>Графічні символи</i>	Схематичні або абстрактні зображення об'єктів, дій, понять	• PCS • Widgit • Blissymbolics • PECS	Побудова речень, базова комунікація, навчання граматики	Універсальність, Гнучкість, можливість створення складних повідомлень	Потребують навчання, абстрактні символи можуть бути важкими для розуміння
<i>Предметно-маніпулятивні засоби</i>	Реальні або умовні предмети, що символізують дії чи поняття	• Ложка (їсти) • Щітка (чистити)	Для користувачів із глибокими порушеннями чи складнощами в абстрагуванні	Реальна наочність, зрозумілість без навчання	Незручність транспортування, обмежена кількість символів
<i>Фото- і символні зображення</i>	Реалістичні або стилізовані зображення об'єктів і ситуацій	• Фото вчителя • Їжі • Транспорту	Розклади, соціальні історії, навчальні інструкції	Легка впізнаваність, корисні для користувачів з низьким рівнем функції абстракції	Обмежена узагальненість, складність у створенні/зборі індивідуальних фото
<i>Текстові підписи (написаний текст)</i>	Слова та фрази як засіб комунікації	• «так» • «ні» • «не хочу» • «підгуляти»	Підтримка письмової комунікації, навчання граматики	Доступність, чіткість, легкість редагування	Потребує навичок читання, непридатний для дошкільнят або осіб з тяжкими когнітивними порушеннями
<i>Візуальні розклади та сценарії</i>	Послідовності зображень, що структурують події та поведінку	• Розклад дня • «Як поводитись у їдальні»	Навчання, поведінкова підтримка, зменшення тривожності	Покращення передбачуваності, розвиток автономії	Можуть бути трудомісткими в підготовці, потребують регулярного оновлення
<i>Комунікативні книги і дошки</i>	Збірки організованих символів/фото для формування повідомлень	• Книга PECS • Планшети з символами	Щоденна комунікація, інтеграція у соціальні ситуації	Індивідуалізація, мобільність, гнучке застосування	Початково потребує навчання, можливе перевантаження інформацією

Графічні символи як засіб АДК

У науковому контексті графічні символи вважаються ключовим елементом систем альтернативної і додаткової комунікації (АДК), що застосовуються для підтримки або заміщення усного мовлення у людей з порушеннями комунікації. Ці символи – це умовні зображення об'єктів, дій, понять або емоцій, які візуально передають зміст повідомлення.

Графічні символи забезпечують людині можливість вираження думок, бажань і потреб без використання усного мовлення, і можуть бути використані як тимчасово (наприклад, після травми або хірургічного втручання), так і постійно – у разі стійких порушень мовлення (наприклад, при ДЦП, аутизмі, синдромі Дауна, афазії тощо).

Графічні символи як засіб АДК є ефективним інструментом для розвитку комунікативних навичок, сприяють соціальній інтеграції, зменшують фрустрацію через труднощі з мовленням та/або комунікацією і можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб користувача. Їх застосування можливе як у професійній логопедичній практиці, так і в домашньому середовищі. Графічні символи посідають важливе місце у процесі навчання та комунікації дітей з мовленнєвими або комунікативними порушеннями. Вони виступають візуальними репрезентаціями широкого спектра понять, включаючи об'єкти, дії, ознаки, категорії, а також живих істот — людей і тварин. Ключовим призначенням графічних символів є здатність передавати концептуальний зміст через зображення, що мають універсальний характер для сприйняття незалежно від рівня когнітивного розвитку користувача [149; 203].

Таким чином, графічні символи розглядаються як інструмент, що не має когнітивних обмежень у застосуванні, оскільки їхній зміст може бути адаптований до потреб осіб із різними рівнями інтелектуального функціонування. Варто підкреслити, що графічні зображення відрізняються за ступенем деталізації, стилістичними особливостями та рівнем абстракції, що безпосередньо впливає на доступність і точність їхнього сприймання особами з одночасними когнітивними порушеннями.

У зв'язку з цим добір візуального матеріалу має здійснюватися з урахуванням індивідуальних когнітивних характеристик користувача. Саме від співвіднесення графічного представлення з рівнем абстрактного мислення дитини буде залежати адекватність інтерпретації символу в конкретній ситуації та можливість його включення у самостійне висловлювання. Незважаючи на це, графічні символи залишаються універсальним компонентом АДК, здатним до високого рівня індивідуалізації, що забезпечує їхню ефективність у роботі з дітьми з будь-яким рівнем когнітивного розвитку.

Графічні символи можуть слугувати засобом репрезентації узагальнених категорій понять, які охоплюють різноманітні об'єкти, дії чи явища. У цьому контексті для позначення певної категорії можуть використовуватися умовні геометричні форми або абстрактні графічні елементи – кола, квадрати, трикутники, лінії різної товщини та нахилу, крапки, фігури з контурним або суцільним заповненням, а також умовні зображення, що нагадують сніжинки, зірки або обертові фігури.

Такі символи виконують функцію візуального узагальнення понять, які відрізняються за зовнішніми характеристиками (форма, розмір, колір), але об'єднуються спільною сенсовою ознакою. У цьому процесі формується категоріальне мислення через графічну репрезентацію узагальнень. Аналогічно до архівної систематизації, цей підхід передбачає структурування знань на основі символів, що виконують функцію маркерів категорій [219; 253; 261].

Наприклад, умовне позначення «дві колові фігури знизу та прямокутник зверху» може служити спрощеною репрезентацією транспортного засобу незалежно від його конкретного типу (вантажівка, легковик, автобус тощо). Інший приклад – три порожні кола, розташовані у формі перевернутого трикутника, можуть символізувати узагальнену категорію «ягоди», незалежно від кольору, розміру чи виду окремого представника.

Таким чином, використання графічних символів сприяє формуванню структурованого уявлення про категоріальний поділ об'єктів і явищ, а також забезпечує створення символічної бази понять, що виконує функцію

впорядкування знань у комунікативному просторі. Цей процес має не лише організаційне значення, а й глибоке когнітивне підґрунтя, оскільки сприяє розвитку навичок класифікації, узагальнення та абстрагування відповідно до заданих критеріїв.

Графічні символи виконують ту саму комунікативну функцію, що й вербальне мовлення: вони є візуальним еквівалентом слів і передають інтенції, емоції, потреби та ідеї особистості. Тому вкрай важливо, щоби батьки, педагоги та інші учасники соціального оточення дитини усвідомлювали, що графічна мова – це повноцінна форма комунікації, яка сприймається та інтерпретується подібно до усного мовлення або жестів.

Недостатнє розуміння цієї форми комунікації з боку дорослих часто зумовлює бар'єри у взаємодії. Зокрема, у батьків може виникати нерозуміння щодо того, як саме дитина використовуватиме графічні символи: як вона зможе орієнтуватися у великій кількості карток, добирати необхідні, демонструвати їх у певній послідовності або переносити з собою комунікативну систему. Ці сумніви є природними, особливо у дорослих без досвіду порушень мовлення. Однак слід наголосити, що для багатьох дітей із мовленнєвими або комунікативними порушеннями використання засобів АДК не є альтернативним варіантом – це, фактично, єдино доступний на поточному етапі засіб висловлення думок, реагування, ініціювання комунікації, запитів чи відмов [203; 241].

Отже, використання графічної комунікації не є опціональним елементом, а виступає ключовим засобом реалізації базового права кожної особи на висловлення власних думок, потреб та емоцій. Упровадження графічних символів як складника АДК відкриває перспективи для розвитку когнітивних, мовленнєвих і соціальних навичок у дітей з комунікативними порушеннями. За умови цілеспрямованої підтримки та супроводу ця форма комунікації може стати підґрунтям для переходу до інших способів вираження – зокрема, до усного мовлення або інших модальностей комунікації в майбутньому.

Для досягнення ефективності у використанні графічних символів необхідно володіти спеціалізованими методиками, адаптованими до індивідуальних можливостей дитини. Цей процес передбачає створення контекстуально обґрунтованих ситуацій комунікації, у межах яких символи застосовуються як засіб взаємодії. Важливо також навчати значенням і правилам використання цих символів не лише самих користувачів, а й учасників їхнього комунікативного середовища – батьків, педагогів, однолітків.

Одночасно критичним є забезпечення системної доступності необхідних матеріалів – графічних ресурсів, комунікативних посібників, технічних засобів підтримки – як у навчальному, так і в соціальному контекстах. Створення відповідної інфраструктури, включаючи розробку навчальних програм та фахову підготовку персоналу, є визначальним чинником для формування ефективного комунікативного середовища, що сприятиме включенню дітей з порушеннями мовленнєвого та/або комунікативного розвитку до активної взаємодії з оточенням.

У науково-практичній площині графічні символи класифікуються відповідно до рівня абстракції, наочності та системності. Основними типами графічних символів прийнято виділяти наступні:

1. **Піктограми** – це спрощені схематичні зображення реальних об'єктів або дій, які легко впізнаються. Головною характеристикою піктограм є іконічність, тобто відповідність між зображенням і реальним об'єктом або дією. Піктограма – це умовне графічне зображення, яке виконує функцію передавання певної інформації, повідомлення або інструкції шляхом спрощеного візуального образу, що легко сприймається та інтерпретується без необхідності вербального супроводу. У науковому дискурсі піктограми розглядаються як елементи візуальної комунікації, які базуються на принципах іконічності, універсальності та когнітивної доступності. Вони є складовою частиною систем невербального спілкування і широко використовуються в інтерфейсному дизайні, навігаційних системах, системах безпеки, інформаційних вказівниках, транспортних мережах, а

також у культурному та освітньому середовищі. З позиції семіотики, піктограми належать до знаків-ікон, оскільки вони передають значення шляхом подібності до об'єкта або дії, яку представляють. Зазвичай такі зображення є стандартизованими і сприймаються інтеркультурно, тобто зрозумілі представникам різних мовних та культурних спільнот [186; 191]. Виділяють наступні основні характеристики піктограм:

- лінійна простота та мінімалізм форми,
- однозначність тлумачення,
- високий рівень абстракції,
- функціональна ефективність у швидкому сприйнятті.

Піктограми також виконують важливу роль у створенні інтерфейсів «людина–машина», де від оперативності сприйняття візуального сигналу може залежати ефективність чи навіть безпека користувача.

Історично піктограми є однією з найдавніших форм візуального спілкування. Їхні витoki сягають первісного мистецтва – наскельного живопису, де люди передавали інформацію через умовні образи тварин, людей, природних явищ або сцен полювання. Згодом піктографічні елементи стали основою ранніх форм письма, зокрема шумерської клинописної системи та давньоєгипетських ієрогліфів. У XX столітті з розвитком глобалізації та урбанізації зросла потреба у створенні універсальної системи візуальних знаків. Особливо актуальними піктограми стали після Другої світової війни, коли виникла потреба у стандартизованих системах навігації в аеропортах, на вокзалах, у громадському транспорті тощо. Великий внесок у стандартизацію піктограм зробила Міжнародна організація зі стандартизації (ISO), зокрема в межах стандарту *ISO 7001 (Public Information Symbols)* [191]. Сьогодні піктограми набули широкого розповсюдження і використовуються у:

- *Транспортній інфраструктурі*: дорожні знаки, схеми метро, покажчики в аеропортах.

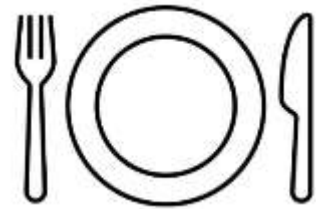
- *Цифрових інтерфейсах*: кнопки «додому», «меню», «налаштування» в мобільних додатках.
- *Інформаційних системах*: позначки у медичних закладах, офісах, музеях.
- *Сфері безпеки*: знаки евакуації, попередження про небезпеку.
- *Освіті*: використання піктограм у навчальних матеріалах для дітей або людей з порушеннями комунікації та/або мовлення.



— символ соку (пити)



— символ туалету



— символ їди

Рис.1.2.1 Приклад зображення піктограм.

2. Ідеограми – це абстрактні символи, що передають ідеї, емоції або поняття, які не мають конкретного зображення у фізичному світі. Вони менш іконічні, потребують навчання для розуміння. Це графічні символи або знаки, які передають абстрактне поняття, ідею або значення без прямого зображення об'єкта. На відміну від піктограми, що візуалізує конкретний предмет або дію, ідеограма не відображає предметну реальність безпосередньо, а символізує смислову категорію чи концепт, зрозумілий завдяки культурному або мовному контексту. Перші ідеограми виникли на основі піктографічного письма, коли зображення почали втрачати свою іконічність і стали умовними символами понять. Це особливо характерно для розвитку китайської писемності, де більшість ієрогліфів на ранньому етапі мали піктографічну природу, а з часом перетворилися на ідеограми, що передавали не зображення, а смислові одиниці [166]. Також ідеограми використовувалися в системах письма народів Месоамерики (майя), а в сучасному світі – у математичних, логічних, наукових та технічних

нотаціях (наприклад, знаки ∞ , $\neq$, $\%$, π). У науковій термінології ідеограми розглядаються як графічні одиниці ідеографічного письма – системи знаків, де один знак відповідає не звуку чи складу, а цілісному поняттю. При цьому, тлумачення ідеограм може бути умовним і значною мірою залежати від традицій конкретної мовної спільноти. Наприклад, у китайській мові: ієрогліф "上" (*shàng*) – означає «вгору», «вище» (не зображує об'єкт, а передає поняття розташування) [230]. Або в математиці: символ " ∞ " – означає «нескінченність», не маючи жодного предметного аналога тощо. На сьогодні прийнято виділяти наступні базові характеристики ідеограм:

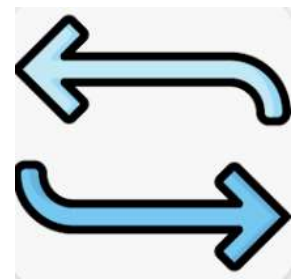
- *Абстрактність*: передають не об'єкти, а ідеї або дії;
- *Узагальненість*: мають ширший семантичний діапазон порівняно з піктограмами;
- *Умовність*: значення встановлюється соціокультурною угодою;
- *Функціональність у письмі*: використовуються в ідеографічних або логографічних системах письма (наприклад, у китайському письмі).



– кохання



– сум



– повторити

Рис.1.2.2 Приклад зображення ідеограм.

1) Піктографічно-ідеографічна комунікація (PIC) – це система візуального передавання інформації, яка ґрунтується на використанні піктограм (умовних зображень об'єктів, дій) і ідеограм (графічних знаків, що передають абстрактні поняття). Цей тип комунікації належить до невербальних (візуальних) форм спілкування, в яких повідомлення кодуються й декодуються за

допомогою графічних знаків, а не звукових мовних одиниць. *РІС* є позамовною, культурно варіативною, але водночас універсалізованою системою у випадках стандартизації, зокрема в інтернаціональних навігаційних, медичних, транспортних та цифрових контекстах. На сьогодні у науковому світі прийнято виділяти наступні основні ознаки *РІС*:

- *Іконічність* (пiктограми) + *абстрактність* (ідеограми);
- *Невербальність* – відсутність звукової мови;
- Міжкультурна потенційна зрозумілість;
- *Висока когнітивна ефективність* – швидке сприйняття та розуміння;
- *Семантична стислість* – передача складного змісту через прості форми.

Також, сучасні науковці виділяють наступні функції *РІС*:

- *Інформативна*: передача повідомлень у публічному просторі;
- *Регулятивна*: вказівки, заборони, орієнтація;
- *Ідентифікаційна*: маркування, символізація понять;
- *Освітня*: адаптація навчального матеріалу для візуального чи інклюзивного сприйняття;
- *Медична/реабілітаційна*: комунікація з людьми з мовленнєвими або когнітивними порушеннями.

У сучасному світі *РІС* використовується:

Таблиця 1.2.2 Приклади використання піктограм і РІС

Використання піктограм і РІС	
<i>Описання</i>	<i>Приклад зображення</i>
<i>У міжнародних аеропортах та на вокзалах:</i>	
Піктограма: зображення валізи – означає «камера зберігання» або «багаж».	

Ідеограма: стрілка вниз + знак валізи – «зона отримання багажу».	
<i>У медичних закладах і реабілітаційних центрах:</i>	
Піктограма: зображення людини на візку – «пацієнти з обмеженою мобільністю».	
Ідеограма: серце + хрест – «інтенсивна терапія», «реанімація».	
<i>Як освітні матеріали для дітей та/або осіб з особливими освітніми потребами:</i>	
Піктограма: зображення книги, олівця, дитини - «навчання», «малювання», «читання».	
Ідеограма: «сумне обличчя» + перекреслений олівець — «не хоче писати».	
<i>Як дорожні знаки:</i>	

Піктограма: силует пішохода — «пішохідний перехід».	
Ідеограма: знак оклику — «увага», «небезпека» (абстрактне попередження).	
<i>У мобільних застосунках та як веб-інтерфейси (UI/UX дизайн):</i>	
Піктограма: зображення "будиночка" — кнопка «на головну».	
Ідеограма: знак «серце» — функція «вподобати», «додати в улюблене».	
<i>Як інструкції без слів (наприклад, IKEA, LEGO):</i>	
Піктограма: зображення викрутки, цвяха, частини меблів.	

Ідеограма: зображення «сумного обличчя» з хрестиком і «усміхненого» з галочкою — «так/не так», «правильно/неправильно».	
<i>У соціальних та культурних просторах:</i>	
Піктограма: зображення чоловіка й жінки — «туалет».	
Ідеограма: символ рівності (=) поруч із зображенням двох людей — «інклюзія», «гендерна рівність».	
<i>У комунікації з людьми з порушеннями комунікативного розвитку:</i>	
Піктограма: зображення їжі, одягу, іграшки.	
Ідеограма: хмара з малюнком — «я думаю про...», «я хочу...».	

Система піктограм дозволяє конструювати елементарні, а іноді й досить поширені комунікативні конструкції, однак її функціональні можливості у сфері граматичної організації

висловлювань є істотно обмеженими. Зокрема, як зазначає С. Stephen (2016), піктографічні засоби неспроможні відтворювати складні синтаксичні структури, що потребують узгодження, відмінювання чи часових форм [267]. Наприклад, множинність об'єктів часто передається через дублювання відповідного зображення, проте надмірна кількість піктограм у межах одного повідомлення ускладнює його сприйняття, а подекуди навіть вимагає залучення абстрактних символів, значення яких може бути незрозумілим для багатьох користувачів (Hornsby & Gavaghan, 2021) [184].

Як зауважує українська дослідниця Т. Руда (2022), семантичний потенціал піктографічних систем є обмеженим, що пов'язано з їх неспроможністю репрезентувати абстрактні або багатозначні мовні одиниці без залучення додаткових умовних знаків. Внаслідок цього розширення лексичного запасу таких систем значно ускладнюється. Як наслідок, піктографічна комунікація, попри її ефективність у контексті базової інформаційної взаємодії, залишається обмеженою щодо передачі складних мовленнєвих структур (McNaughton & Light, 2013) [214].

- 3. Фотографічні зображення** – це реалістичні кольорові або чорно-білі фотографії об'єктів, осіб, дій, які мають високу ступінь іконічності та підходять для користувачів з обмеженим рівнем абстрактного мислення. Фотографічні зображення в системах АДК визначаються як візуальні зображення реальних об'єктів, осіб, дій або ситуацій, зафіксовані шляхом фотографування, що використовуються для підтримки чи заміщення усного мовлення в осіб із порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого розвитку (Light & McNaughton, 2014; Руда, 2022) [149; 150]. Використання фотографічних зображень ґрунтується на високому ступені іконічності – тобто подібності до реальних об'єктів – що забезпечує легке розпізнавання навіть за умов когнітивних або мовленнєвих труднощів.

Фотозображення є однією з найконкретніших форм візуальних символів, що дозволяє користувачеві інтерпретувати значення без додаткової навчальної підготовки (Beukelman & Mirenda, 2013). На відміну від піктограм чи ідеограм, які потребують абстрагування, фотографії передають повну візуальну інформацію про об'єкт або дію, що полегшує сприйняття особами з порушеннями інтелектуального розвитку, аутизмом або порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого розвитку. Згідно з дослідженнями українських авторів, зокрема Н. Малярчук (2021), фотографії мають високий рівень семантичної точності, але можуть бути обмежені в узагальненні понять – наприклад, фото конкретної чашки не завжди буде асоціюватися з усіма чашками. За основні характеристики фотографічних зображень прийнято вважати:

- Іконічність – мають високу схожість з реальним прототипом, що полегшує розпізнавання.
- Конкретність – точне відтворення окремого об'єкта чи дії.
- Контекстуальність – фотографії можуть бути зроблені в звичних умовах користувача, що підвищує функціональність комунікації.
- Нединамічність – відсутність можливості змінити або адаптувати зображення до нових ситуацій без перефотографування.
- Низька абстрагованість – складно передати емоції, граматику або метафоричні значення [202].

4. Стандартизовані системи графічних символів

- 1) **PCS (Picture Communication Symbols)** – одна з найпоширеніших систем, яка має велику базу символів з чіткими зображеннями, які поділяються на категорії (дії, предмети, займенники, прикметники тощо). Розроблена для програм *Boardmaker*. PCS – це стандартизований набір кольорових або чорно-білих графічних символів, спеціально розроблених для потреб АДК, які створені як візуальні репрезентації об'єктів, дій, емоцій, концептів та граматичних категорій, що використовуються особами з

порушеннями комунікації та/або мовлення для побудови повідомлень, взаємодії та навчання [149; 150]. *PCS* є однією з найпоширеніших систем графічної символіки в АДК і активно використовується в комунікативних таблицях, електронних пристроях (наприклад, *Dynavox*, *Tobii*), мобільних застосунках (наприклад, *Boardmaker*), а також у спеціальній педагогіці.

Система *PCS* була створена у 1980-х роках Роксаною Джонсон (*Roxanna Mayer Johnson*) в рамках проекту *Boardmaker* – програмного забезпечення для створення комунікативних дошок (*Johnson*, 1981). З того часу *PCS* стала однією з найвідоміших і найпоширеніших систем символів у світі, адаптованих більш ніж 40 мовами (*Musselwhite*, 2002). Основною метою створення *PCS* було забезпечення доступного, інтуїтивно зрозумілого інструменту для спілкування осіб, які з різних причин не могли використовувати вербальне мовлення – зокрема, людей з аутизмом, ДЦП, інтелектуальними порушеннями чи афазією [194; 262]. Від початку *PCS* розроблялася як частина програмного комплексу *Boardmaker* як комп'ютерного середовища, що дозволяло педагогам, логопедом і батькам створювати комунікативні таблиці з підібраними символами. *Boardmaker* був першим комерційним продуктом, який забезпечував доступ до *PCS*, і відіграв вирішальну роль у поширенні цих символів у США, а згодом – у всьому світі [220]. *PCS* забезпечує:

- *Іконічність і зрозумілість* – *PCS* характеризується високим рівнем іконічності – тобто візуальної подібності символу до його референта (об'єкта чи дії, яку він представляє). Це робить *PCS* особливо ефективними для початківців у візуальній комунікації, дітей раннього та дошкільного віку, осіб з аутизмом чи інтелектуальними порушеннями (*Light & McNaughton*, 2014).

- *Гнучкість і адаптивність* – PCS охоплює понад 40 000 символів, які можна персоналізувати, змінювати кольори шкіри, вік, стать персонажів. Крім того, існують варіації символів для культурної адаптації та граматичного маркування (наприклад, форми дієслів, займенники тощо) [194].
- *Придатність до граматичного структурування* – на відміну від простих піктограм, PCS може використовуватися для побудови граматично організованих речень, завдяки наявності спеціальних символів, які позначають службові частини мови, часи, питальні конструкції тощо [149; 150].
- *Застосування у практиці* – PCS використовуються в: логопедичній роботі, корекційній освіті, щоденній побутовій комунікації, комунікативних зошитах, планшетах і застосунках для людей з порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого розвитку.
- *Психолінгвістичне підґрунтя* – дослідження показують, що PCS забезпечують вищий рівень запам'ятовуваності та швидше формування асоціацій у дітей з порушеннями розвитку, ніж менш іконічні системи [171].



Рис.1.2.3 Приклади зображення PCS

- 2) **Widgit Symbols** – символи з більш детальним стилем, що передають не лише об'єкти, а й граматичні категорії (роди, числа, частини мови), це стандартизована система графічних символів, яка використовується в АДК, а також у спеціальній і інклюзивній освіті

для підтримки розуміння, читання, письма та мовлення у людей з порушеннями комунікації та/або мовлення. Система була розроблена у Великій Британії в 1981 році компанією *Widgit Software* на основі ідей про візуальну підтримку мовлення для осіб із комунікативними труднощами [149; 150; 273; 274; 274]. Символи *Widgit* є складовою візуальної граматики, яка дозволяє не лише передавати окремі поняття, а й формувати граматично організовані речення з дотриманням синтаксичних та морфологічних норм. Символи *Widgit* були створені як розширення графічної комунікації для людей з афазією, аутизмом, синдромом Дауна, когнітивними розладами, а також для осіб, що навчаються читанню або вивчають іноземну мову [248]. Основна ідея полягає в тому, щоб створити просту, логічну, але гнучку систему символів, яка могла би застосовуватись у широкому спектрі ситуацій – від побутової комунікації до академічного навчання. Система *Widgit Symbols* була створена у Великій Британії в 1981 році на основі практичних потреб в освіті та логопедичній роботі з дітьми, які мали труднощі з мовленням. Ініціатором та основним розробником системи стала Барбара Чемберс (Barbara Chambers) – вчителька спеціальної освіти та логопед. Її мета полягала у створенні візуальної мови, яка допоможе дітям, що не можуть говорити або читати, краще розуміти навколишній світ і висловлювати свої думки. Спочатку символи використовувалися локально – в окремих спеціалізованих навчальних закладах графства Уорікшир (Англія). Однак вже до кінця 1980-х років ці символи почали впроваджуватися в британські програми спеціальної освіти, отримавши схвальні відгуки педагогів і фахівців з АДК. У 1990-х роках Барбара Чемберс заснувала компанію *Widgit Software*, яка займається розвитком програмного забезпечення для створення матеріалів із символами. Тоді ж з'явилися перші продукти:

- *Writing with Symbols* – програмне забезпечення, що дозволило друкувати текст із супровідними символами;
- *InPrint* – для створення книг, плакатів, інструкцій;
- *SymWriter* – інструмент для підтримки письма та мовлення.

Для цього було створено кілька тисяч стандартизованих символів, з чіткою логікою побудови, граматичними категоріями та кольоровим кодуванням частин мови. Програми почали активно застосовуватись у Великій Британії, Канаді, Ірландії, Австралії, Новій Зеландії. З початку 2000-х *Widgit Symbols* були перекладені більш ніж на 20 мов, включно з німецькою, французькою, іспанською, арабською та українською. В Україні система *Widgit* стала доступною з 2010-х років, особливо завдяки впровадженню інклюзивної освіти та діяльності фондів, які займалися підтримкою дітей з аутизмом, ДЦП та порушеннями розвитку мовлення. З 2020 року українські переклади символів та підтримка програм (*InPrint*, *Widgit Online*) стали доступними для логопедів, дефектологів, шкільних асистентів. Наразі *Widgit* активно використовується в адаптованих комунікативних розробках для дітей з особливими освітніми потребами. *Widgit Symbols* – одна з найстаріших, структурованих і граматично організованих систем альтернативної комунікації. Сьогодні вона налічує понад 18 000 символів, постійно оновлюється з урахуванням культурної та мовної адаптації. *Widgit* підтримує принцип «візуальної грамотності» – розвиток комунікації, мовлення, мислення та письма альтернативними засобами візуальної комунікації.

Символи системи *Widgit* відзначаються високим ступенем структурної комбінаторики, що дозволяє формувати нові семантичні одиниці шляхом поєднання базових візуальних елементів. Така здатність до композиційного синтезу зближує *Widgit* із системою *Blissymbolics*, де аналогічним чином реалізується принцип

семантичної деривації (створення нового значення через поєднання знайомих значень) шляхом комбінування простих графічних компонентів у складні поняттєві конструкції [216]. Особливістю *Widgit* є також наявність текстового супроводу з озвучуванням, що дає змогу не лише інтерпретувати символи візуально, а й використовувати їх у якості фонетичних підказок, що особливо важливо для користувачів з різним рівнем володіння мовою або для тих, хто перебуває на етапі її засвоєння [248]. Така мультикомпонентність це поєднання зображення, напису та можливості автоматичної вимови, що значно розширює функціональний потенціал системи *Widgit* і сприяє її адаптації до індивідуальних особливостей користувачів із порушеннями мовленнєвої, когнітивної чи сенсорної сфери. Отже, гнучкість синтаксичної побудови, підтримка фонетичної репрезентації та модульність змістового наповнення забезпечують символам *Widgit* універсальний характер, роблячи їх ефективним інструментом альтернативної та додаткової комунікації в умовах інклюзивного середовища.

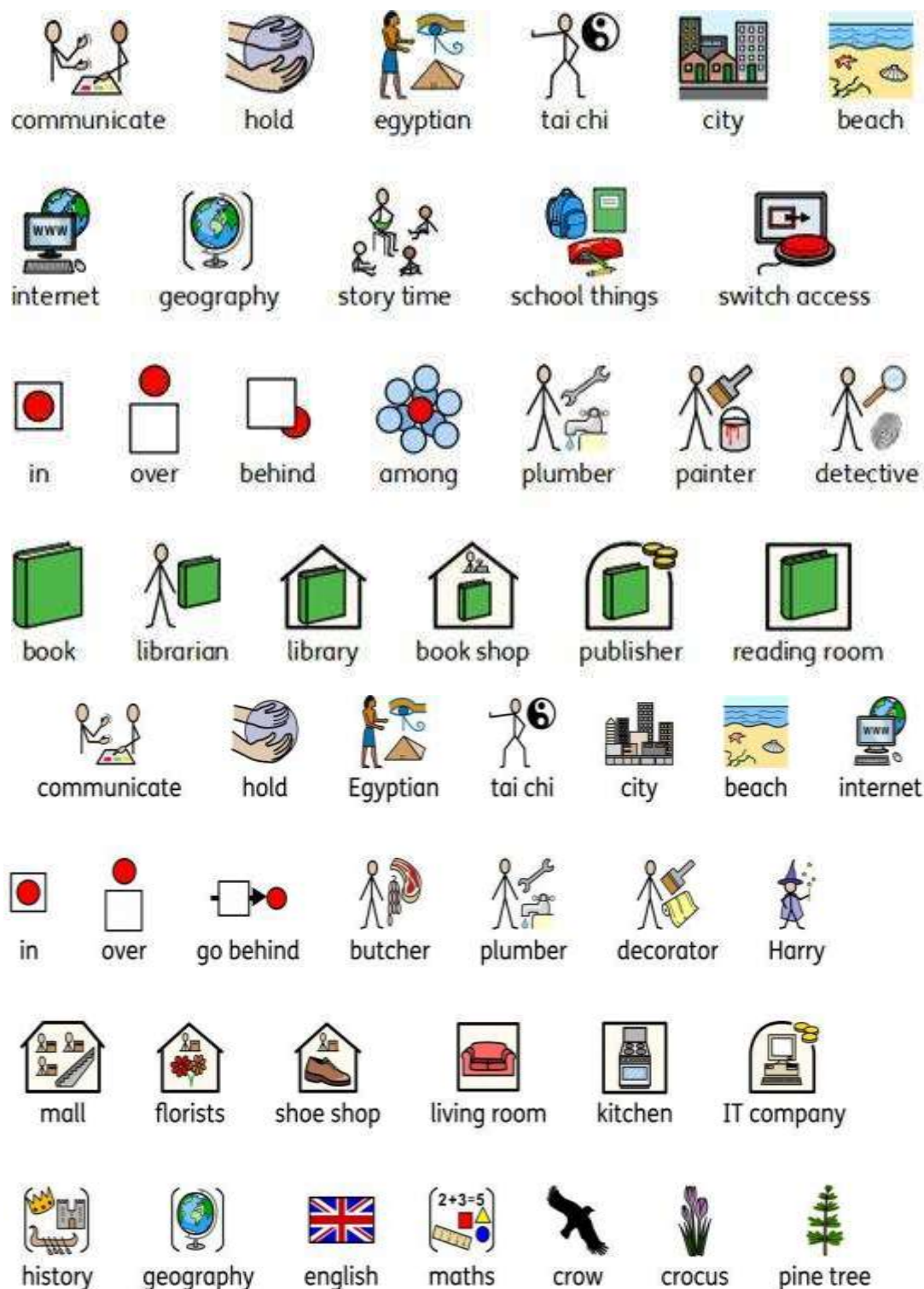


Рис.1.2.4 Приклади зображення Widgit Symbols

3) **Blissymbolics** – логічно побудована символна система з високим рівнем абстракції, де кожен символ має фіксоване значення, що дозволяє формувати складні повідомлення. *Blissymbolics* (укр. Бліссимволіка або бліссимволіка) – це штучна система графічних

символів, створена для семантичного кодування мовлення, яка використовується як засіб АДК для людей з порушеннями комунікації та/або мовлення або письма. Це нелінійна, логічно організована, ідеографічна система, де кожен символ репрезентує або конкретне поняття, або абстрактну ідею, а нові значення можуть формуватись шляхом семантичної деривації – тобто через комбінування базових знаків [152; 153]. Система була створена у 1949 році інженером-хіміком Чарльзом Кеєм Бліссом (Charles K. Bliss), його початковий задум полягав у створенні універсальної графічної мови, здатної замінити вербальне мовлення та усунути міжкультурні бар'єри в комунікації. У 1970-х роках Blissymbolics було адаптовано для потреб осіб з порушеннями мовлення у Канадському центрі підтримки комунікації (*Ontario Crippled Children's Centre*), і з цього моменту система почала активно застосовуватись як інструмент АДК у логопедичній практиці. Система Blissymbolics характеризується низкою унікальних рис, що визначають її як одну з найбільш структурованих та концептуально продуманих форм АДК, графічна основа якої складається з комбінацій геометричних форм, стрілок, ліній та абстрактних символів. В основі системи закладено близько 100 базових символів, які можуть комбінуватись між собою, утворюючи тисячі нових значень [248]. *Blissymbolics* має власну граматичну систему, що включає правила синтаксичної побудови фраз, маркування частин мови, а також позначення часу, відмінків і заперечення. Наприклад, символ «голуб» означає «мир», «багаття» – «вогонь», а їх поєднання «голуб» + «багаття» може репрезентувати поняття «війна» як втрату миру через агресію. Такі конструкції свідчать про внутрішню логіку системи та її здатність до побудови складних повідомлень. Ключовою інноваційною особливістю системи є використання принципу семантичної деривації, за яким нові поняття створюються

через поєднання базових значень. Так, комбінація символів «рот» + «вода» формує значення «пити», а «серце» + «ламати» означає «сум», що передається через метафору «розбите серце». *Blissymbolics* також вирізняється високою функціональною гнучкістю: вона використовується як для письма, так і для невербального спілкування в системах АДК, а також у навчанні абстрактних понять, емоцій і дій, сприяючи розвитку логіко-семантичного мислення у користувачів з різними когнітивними можливостями. На відміну від більш іконічних систем, таких як *PCS* або *Widgit*, *Blissymbolics* демонструє вищий рівень абстрактності, що знижує її інтуїтивну зрозумілість, але водночас розширює спектр вираження – зокрема для філософських, етичних, логічних та соціальних категорій. Через свою концептуальну складність система вимагає спеціального навчання, однак забезпечує ширший простір для формування сенсо-насичених повідомлень. Система *Blissymbolics* застосовується у понад 33 країнах світу, включно з Канадою, Великою Британією, Швецією, Норвегією, Японією, Італією та Україною. В Україні вона відома здебільшого у професійних колах логопедів, АДК-терапевтів, корекційних педагогів. *Blissymbolics* активно підтримується організацією *Blissymbolics Communication International (BCI)*, яка опікується розвитком, адаптацією, ліцензуванням і перекладом символіки. Символи адаптовано багатьма мовами, включно з українською.

Blissymbolics як система АДК вирізняється внутрішньою логічністю, послідовністю та структурною прозорістю, що робить її потенційно доступною для оволодіння дорослими користувачами [152; 153; 248]. Однак у практиці підтримуваного спілкування ефективність комунікації залежить не лише від навичок користувача, а й від здатності комунікативного партнера інтерпретувати наміри, що стоять за візуальними висловлюваннями. Незважаючи на

структуровану граматику, процес побудови висловлювань у *Blissymbolics* може стикатися з труднощами, зумовленими обмеженим словниковим запасом на комунікативних дошках, а також обмеженим досвідом користувача у створенні нових семантичних конструкцій через комбінування символів [248]. У цьому контексті особливої ваги набуває розвиток партнерських стратегій підтримки, які передбачають як когнітивне, так і емоційне залучення співрозмовника. Дослідження в галузі АДК підкреслюють, що підготовка комунікативних партнерів – членів родини, педагогів, асистентів – є критичним компонентом успішної комунікативної взаємодії [149; 195; 248].

Висока якість комунікативного партнерства передбачає не лише обізнаність у символічній системі, а й гнучкість мислення, здатність до контекстної інтерпретації, творчість у розкритті змісту, а також здатність сприяти формуванню складних висловлювань користувача. Це особливо важливо у ситуаціях, коли йдеться про передачу абстрактних понять, особистісних переживань або емоційних станів, які не завжди мають прямі графічні відповідники у системі *Blissymbolics*. Таким чином, ефективне функціонування комунікативної системи *Bliss* передбачає не лише технічне володіння символікою, а й розвиток індивідуалізованих стратегій взаємодії, що сприяють емоційному самовираженню, діалогічній взаємодії та інклюзивному залученню користувача в соціальні ситуації спілкування.

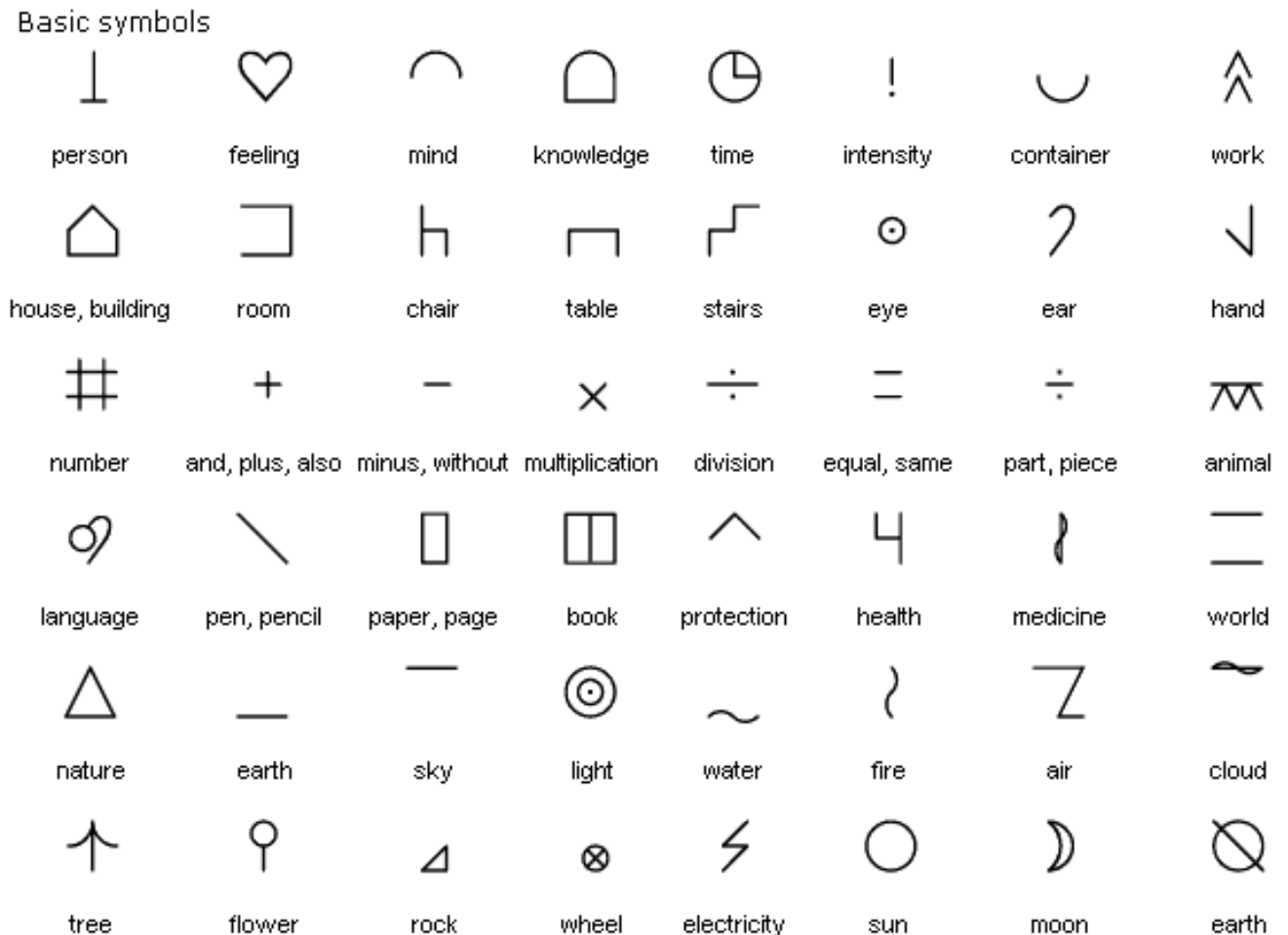


Рис.1.2.5 Приклади зображення Blissymbolics

- 4) **PECS (Picture Exchange Communication System)** – метод комунікації, де користувач обмінюється картками із зображеннями на предмет або дію, яку він хоче отримати. Часто використовується при аутизмі. *PECS* являє собою систему АДК, яка передбачає обмін зображеннями як засіб вираження потреб, бажань або думок. Її було розроблено у 1985 році в США фахівцями Лорі Фростом (Lori Frost) і Енді Бонді (Andy Bondy) для підтримки дітей з аутизмом та іншими порушеннями комунікативного розвитку, які мали труднощі з вербалізацією [178]. *PECS* базується на принципах прикладного аналізу поведінки (*ABA*) і стимулює самостійність у ініціації спілкування, на відміну від багатьох інших систем, що фокусуються на реактивних моделях поведінки. *PECS* передбачає покрокове навчання комунікації через обмін зображеннями, починаючи від

простих односкладових прохань до складних висловлювань. Основна ідея полягає в тому, що користувач фізично передає картку із зображенням комунікативному партнеру, щоб отримати бажаний об'єкт чи дію. У процесі користувач поступово опановує синтаксичні структури, формуючи фрази з декількох символів (наприклад, «Я хочу + яблуко»). Виділяють шість фаз навчання у *PECS* ([178]:

- *Ініціювання запиту*: користувач вчиться обирати потрібну картку та вручати її партнеру.
- *Загальне використання*: користувач застосовує систему з різними людьми в різних середовищах.
- *Розрізнення символів*: користувач вчиться вибирати зображення серед кількох.
- *Побудова речень*: використання фрази на основі «речення-смуги» з декількох карток.
- *Відповіді на запитання*: формування відповідей на запит «Що ти хочеш?».
- *Коментування*: користувач вчиться коментувати, описувати або ділитися інформацією.

Система *PECS* має низку особливостей, які визначають її ефективність як інструмента АДК. Однією з ключових переваг є те, що на початковому етапі користування ця система не потребує вербального мовлення. Це робить її особливо цінною для осіб із повною відсутністю вербального мовлення, забезпечуючи можливість комунікації вже з ранніх стадій. Важливою характеристикою *PECS* є те, що ця система стимулює ініціативність: дитина або дорослий не просто реагує на запити, а самостійно ініціює комунікативний акт, що значно підвищує активність користувача у взаємодії з оточенням. На відміну від деяких інших систем, *PECS* фокусується не на ізольованому вивченні символів, а на формуванні функціональної комунікації – тобто на вмінні

висловлювати свої потреби й бажання в реальних життєвих ситуаціях. Це сприяє швидшому засвоєнню навичок. Крім того, дослідження засвідчують, що використання *PECS* не гальмує розвиток мовлення, а навпаки – може стимулювати появу вербального мовлення у деяких користувачів, особливо за умови раннього початку та правильно організованого навчального процесу [163]. В Україні система *PECS* поступово інтегрується у практику роботи логопедів, корекційних педагогів, спеціалістів інклюзивно-ресурсних центрів та спеціальних закладів освіти. З'являються перекладені українською мовою посібники, а також адаптовані картки з урахуванням мовно-культурного контексту, що полегшує її використання на національному рівні. *PECS* вирізняється серед інших комунікативних систем, таких як *PCS*, *Widgit* або *Blissymbolics*, тим, що є не лише візуальною системою, а цілісною методикою навчання, що реалізується через дію. Якщо *PCS* і *Widgit* передусім слугують для підтримки вже наявного мовлення, то *PECS* вчить користувача самостійно ініціювати комунікативні акти. Особливу роль у цій методиці відіграють поведінкові принципи: велике значення має правильне підкріплення, мотивація, а також багаторазове повторення для формування навички. Разом з тим, система має певні обмеження. Насамперед вона потребує професійної підготовки фахівців, які мають глибоко розуміти поведінкові механізми, що лежать в її основі. Ефективність *PECS* значною мірою залежить від коректного впровадження технік прикладного аналізу поведінки. Крім того, система може бути менш ефективною або навіть непридатною для осіб з тяжкими сенсомоторними порушеннями, які не здатні фізично здійснювати акт обміну зображеннями. У таких випадках необхідна гнучка адаптація або вибір іншого засобу АДК.



Рис.1.2.6 Приклади зображення PECS

Предметно-маніпулятивні засоби комунікації – це форма АДК, яка використовує реальні об’єкти, їх мініатюрні моделі або частини як фізичні репрезентанти понять, дій або повідомлень. Ці засоби забезпечують сенсомоторну основу для комунікації, є особливо ефективними для осіб з комплексними порушеннями розвитку, інтелектуальними порушеннями або порушеннями зору, коли інші види символів (піктограми, фото, графіка) є малодоступними або неефективними [150]. Предметно-маніпулятивні засоби (*object symbols*) являють собою тактильні або зорово-матеріальні символи, що використовуються як знаки для передачі інформації про об’єкти, дії, потреби чи емоції за допомогою їх фізичних репрезентантів [219]. Предметно-маніпулятивні засоби АДК вирізняються низкою характеристик, що забезпечують їхню ефективність у роботі з дітьми та дорослими, які мають глибокі порушення мовлення, інтелекту чи сенсомоторного розвитку. Однією з ключових рис цієї системи є принцип репрезентативності: об’єкт у даному типі комунікації виконує роль «носія значення». Наприклад, ложка може бути символом дії «їсти», взуття – позначати «прогулянку», а рушник – сигналізувати про майбутнє «купання». Такі предмети стають своєрідними тригерами очікуваних дій і допомагають вибудувати логічний зв’язок між фізичним об’єктом та смисловою дією.

Важливою перевагою цих засобів є їхня сенсомоторна підтримка. Залучення тактильних, зорових і кінестетичних відчуттів сприяє глибшому розумінню та закріпленню значення символу, що є особливо цінним для осіб з порушеннями когнітивної, комунікативної та/або мовленнєвої сфер розвитку (Rowland & Schweigert, 2000). Предметно-маніпулятивні засоби можуть набувати різних форм: це можуть бути повноцінні предмети (наприклад, ложка, іграшка, книга), частини предметів (ручка від чашки), мініатюрні моделі (наприклад, маленька шапка замість справжньої), а також текстурні або абстрактні символи, що пов'язані зі змістом відповідного об'єкта. Комунікативні функції цих засобів є надзвичайно широкими. Вони можуть слугувати для встановлення контакту (наприклад, якщо дитина подає ложку – це означає «хочу їсти»), для здійснення вибору (коли пропонуються два предмети, і вибір одного з них вказує на бажану дію), для прогнозування (наприклад, подання м'яча сигналізує, що буде гра), а також для підтримки розпорядку дня, коли послідовність предметів символізує певну послідовність подій. З педагогічної точки зору предметно-маніпулятивні засоби виконують важливу роль як перший етап у формуванні символічного мислення. Їх часто застосовують у навчальних програмах для формування причинно-наслідкових зв'язків, основ комунікації та логічної структури мовлення. Серед переваг цієї системи варто відзначити її високу доступність для осіб з тяжкими порушеннями, сприяння переходу до абстрактніших форм символіки (наприклад, піктограм або PCS), стимулювання власної ініціативи у спілкуванні, а також природне включення в щоденні дії, гру та освітні рутини. Втім, використання предметно-маніпулятивних засобів має й певні обмеження. Наприклад, потреба в значному обсязі фізичних матеріалів, які необхідно постійно мати під рукою, ускладнює мобільність. Ці засоби не здатні передавати абстрактні поняття та сильно залежать від фізичних дій користувача. Крім того, така форма комунікації зазвичай непридатна для взаємодії на відстані, що обмежує її сферу застосування. Наукові дослідження [150] підтверджують ефективність предметних символів у розвитку комунікативних навичок у дітей з комплексними порушеннями розвитку. У вітчизняному контексті предметно-

маніпулятивні засоби активно впроваджуються у спеціальній та інклюзивній освіті, зокрема у програмах раннього втручання, а також у межах сенсорних та інтерактивних осередків, де вони поєднуються з ігровими та освітніми практиками. Їх застосування забезпечує ґрунтовну основу для подальшого розвитку альтернативної комунікації та залучення дитини до соціально-комунікативної взаємодії.

Фото- і символні зображення – це візуальні елементи, що застосовуються в АДК як засоби представлення об’єктів, дій, понять, емоцій або інструкцій, забезпечуючи користувачам з порушеннями комунікації та/або мовлення чи когнітивного розвитку ефективні шляхи спілкування. Ці зображення виступають як візуальні символи, що можуть бути як реалістичними фотографіями, так і абстрактними графічними формами (символьними зображеннями), які репрезентують відповідний зміст. Фото- і символні зображення умовно поділяються на:

- *Фотографії* – реалістичні зображення реальних предметів, людей або дій. Їх перевагою є висока впізнаваність, особливо для осіб з низьким рівнем абстрактного мислення. Часто використовуються у дітей з тяжкими когнітивними порушеннями, дітей раннього та дошкільного віку або з порушенням зору, за умови контрастності.
- *Символьні зображення* – стилізовані або абстрактні графічні зображення, які узагальнюють певне значення (наприклад, символ «чашка» для позначення пиття). Вони є складнішими для інтерпретації, проте забезпечують більшу універсальність, особливо у розбудові граматичних структур і висловлень.

Фото- і символні зображення мають низку суттєвих переваг, які забезпечують їхню ефективність у практиці АДК. Перш за все, вони вирізняються доступністю й простотою використання для дітей із різними рівнями мовленнєвого розвитку, що робить їх універсальним інструментом для широкого кола користувачів. Завдяки високій адаптивності, такі зображення можуть бути індивідуалізовані відповідно до потреб конкретної

особи, що дозволяє створювати персоналізовані набори символів, які враховують когнітивні, мовленнєві та соціальні особливості користувача. Важливою перевагою є також підтримка формування мовленнєвих структур, особливо за умови належного педагогічного супроводу, що сприяє розвитку не лише комунікативних навичок, а й логіко-граматичних операцій. Крім того, дослідження засвідчують, що використання таких зображень може полегшувати перехід до вербального мовлення у частини користувачів, стимулюючи мовленнєву ініціативу та активність (Mirenda, 2003; Light & McNaughton, 2014). Разом із тим, застосування фото- і символічних зображень має і певні обмеження. Зокрема, для ефективного їх використання потрібне попереднє навчання, оскільки інтерпретація символів вимагає формування асоціативного мислення та досвіду зчитування графічних репрезентацій. Для деяких користувачів фотографії можуть бути легшими для розпізнавання, однак менш зручними для побудови складних висловлень порівняно з піктограмами чи ідеограмами. Крім того, окремі символи можуть бути неоднозначними у міжкультурному контексті, що потребує особливої уваги під час локалізації та адаптації системи до різних мов і культур. Наукові дослідження підтверджують ефективність використання фото- і символічних зображень як потужного інструмента розвитку мовлення у дітей з порушеннями розвитку. Так, згідно з Beukelman & Light (2020), саме ці візуальні засоби альтернативної комунікації дозволяють суттєво розширити можливості самовираження осіб з комплексними порушеннями розвитку. У контексті української освітньої практики фахівці, зокрема Гаврилова (2021) та Савчук (2020), наголошують на активному впровадженні індивідуально адаптованих фотокарток та символічних зображень у роботі логопедів, корекційних педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та в рамках корекційно-розвиткових занять. Такі зображення широко застосовуються в інклюзивних освітніх закладах і є важливою складовою програм раннього втручання.



Рис.1.2.6 Приклади символічних зображень ДивоГра

Текстові підписи (написаний текст) як засіб АДК – це форма візуального представлення мовлення, яка використовується як один із ключових інструментів у підтримці або заміні вербального мовлення користувачами з порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого розвитку. На відміну від піктограм, фото чи предметно-маніпулятивних засобів, написаний текст є найбільш абстрактним способом представлення значення, що потребує навичок читання і/або письма. Написаний текст у системах АДК – це графічне мовне представлення (букви, слова, речення), яке використовується для вираження думок, емоцій, намірів або інструкцій особами, які не можуть ефективно користуватися усним мовленням [150; 205]. У науковій літературі його також визначають як *orthographic symbols* або *printed language*, і він використовується у таких контекстах, як листування, обмін повідомленнями, друк на екрані пристрою або побудова речень на комунікативних табличках. Текстові підписи у системах АДК можуть виступати як самостійний засіб спілкування (наприклад, набір тексту на пристрої) або як допоміжний інструмент (наприклад, підписи під піктограмами). Його особливості включають:

- *Високий рівень абстракції* – текст не має візуальної схожості з об'єктом, що позначається, на відміну від піктограм чи фото.

- *Можливість необмеженого лексичного розширення* – на відміну від фіксованих наборів символів, текст дозволяє вільно створювати нові слова, речення, концепти.
- *Формування синтаксичних структур* – користувач може будувати граматично повноцінні речення.
- *Висока інформативність та точність* – написаний текст дає змогу точніше передавати складні думки, порівняння, нюанси емоцій або логічні зв'язки.
- *Вимога наявності навичок читання/письма* або альтернативних методів засвоєння орфографії.

Текстові підписи відкривають значні можливості для користувачів зі збереженими когнітивними функціями, зокрема дорослих із порушеннями моторики, але зі збереженою мовленнєвою компетентністю. Текст є універсальним засобом, який зрозумілий для широкого кола комунікативних партнерів і може використовуватись у різних форматах: надрукованому, написаному вручну, введеному на клавіатурі або вибраному з меню на екрані. Окрім того, написаний текст сприяє розвитку грамотності у дітей з порушеннями комунікації та/або мовлення та підтримує дистанційну комунікацію, включаючи листування, електронні повідомлення та підписи. Разом із тим, використання написаного тексту як засобу АДК можливе лише за умови наявності у користувача принаймні базового рівня читання або його альтернативного еквівалента. Серед основних викликів варто відзначити недоступність цього інструмента для осіб з тяжкими когнітивними порушеннями або для дітей з комплексними порушеннями розвитку, також текстові підписи потребують високого рівня абстрактного мислення, що може ускладнювати сприйняття написаного тексту користувачами з ментальними порушеннями. У реальній практиці написаний текст може виступати як основний засіб комунікації, наприклад, у користувачів пристроїв з динамічним дисплеєм – таких як *Tobii Dynavox* або *iPad* із програмами типу *Proloquo4Text*. Також

текстові підписи часто використовується як супровідний елемент до піктограм, коли підпис під символом допомагає формуванню навичок читання. Він може слугувати інструментом дистанційного спілкування через месенджери, електронну пошту, соціальні мережі, або бути складовою комунікативного розкладу – у вигляді надписів типу «їсти», «спати», «читати», що супроводжують певні дії у розпорядку дня. Сучасні дослідження показують високу ефективність тексту як АДК-інструмента для підвищення автономності користувача в повсякденному житті, навчанні та професійній діяльності. Зокрема, Beukelman і Light (2020) підкреслюють, що можливість використання писемного мовлення сприяє самовираженню, а Hill і Romich (2004) наголошують на необхідності розробки доступних пристроїв із функціями прогнозування слів і синтезу мовлення. У межах української практики, за даними Солопенко (2021) та Димченко (2022), написаний текст активно впроваджується в освітніх закладах для учнів з мовленнєвими порушеннями, забезпечуючи їм можливість брати участь у комунікації, навчанні та соціальній взаємодії.

Використання графічних символів у межах АДК забезпечує можливість вираження потреб, бажань та участі в соціальній взаємодії, коли вербальне мовлення частково або повністю недоступне. Існує низка систем символічного представлення інформації, які відрізняються принципами побудови, лінгвістичними можливостями та доступністю для користувача. Далі наведено порівняльну характеристику трьох найбільш популярних та вживаних систем: ARASAAC, Rebus і Minspeak [146].

Таблиця 1.2.3 Порівняльна таблиця найбільш вживаних систем АДК

Критерій/ система	ARASAAC	Rebus	Minspeak
<i>Тип символів</i>	Піктограми зі стандартизованим набором	Лінійні піктограми, часто із літерами	Багатозначні іконки, комбінаційні

<i>Словниковий запас</i>	Помірний, популярні поняття	Обмежений базовими поняттями	Широкий (основний + другорядна лексика)
<i>Гнучкість</i>	Статична, ручне складання дошок	Динамічна через складання слів	Дуже динамічна, стиск змісту
<i>Навчання</i>	Інтуїтивна для новачків	Легка, підходить для дітей	Високі вимоги до навчання і пам'яті
<i>Доступність</i>	Безкоштовна, <i>Creative Commons</i>	Комерційна/проми слова	Патентована комерційна система
<i>Підтримка мов</i>	Багатомовна (включно з укр.)	Залежить від видавця	Прив'язана до бази мов, часто англійська

ARASAAC (*Aragonese Portal of Augmentative and Alternative Communication*) – це безкоштовна бібліотека піктограм, яка підтримується урядом Арагона (Іспанія) й надає символи для створення комунікативних дошок і посібників. Серед її переваг варто виділити психолінгвістичну валідність: стандартизована вибірка з 295 піктограм має норми за частотою вживання, візуальною складністю й іншими параметрами. Також система вирізняється відкритим доступом – ліцензією *Creative Commons*, і є сумісною зі сторонніми засобами. Завдяки мультиплатформності вона ефективно інтегрується в різні АДК-інструменти, зокрема *AsTeRICS Grid*. Проте *ARASAAC* має й певні обмеження: її словниковий запас зорієнтований переважно на популярні поняття, а складні або абстрактні терміни можуть бути відсутні. Крім того, система є статичною, оскільки вимагає ручного створення адаптованих дошок і меншою мірою підтримує синтаксичні комбінації порівняно з динамічними системами, як, наприклад, *Minspeak*.

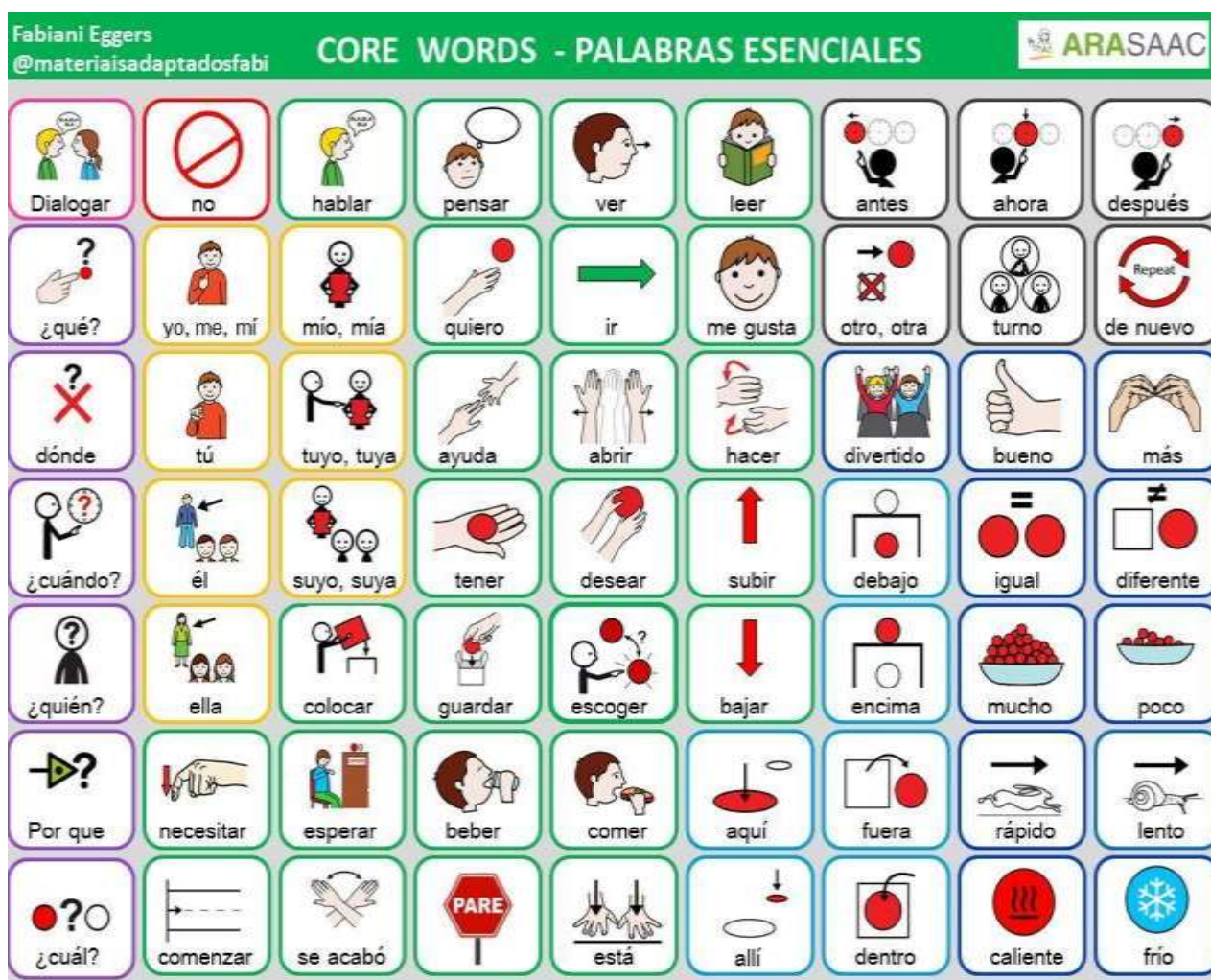


Рис.1.2.7 Приклади зображень системи ARASAAC

Rebus (*Widgit Rebus Symbols*) – це система, що використовує спрощені лінійні піктограми, які репрезентують слова або частини слів. Ця система була розроблена переважно для навчання читання, та потреб АДК-користувачів. До позитивних характеристик *Rebus* належить іконостично вихідна природа символів: прості лінійні піктограми легко розпізнаються і ефективно передають конкретні поняття. Система має розширену функціональність, оскільки дозволяє скласти слова через комбінації символів, що підтримує формування навичок читання. Її простота створення і візуальна доступність сприяють зручності у використанні. Водночас *Rebus* має обмежену семантичну гнучкість: фіксований набір символів не завжди дозволяє передати абстрактні чи узагальнені поняття. Крім того, користувачеві необхідно володіти певним рівнем когнітивних

навичок для декодування значень піктограм, що може бути бар'єром для деяких користувачів [146; 213; 273].

Minspeak (від англ. *Minimal Speech*) – це комерційна система семантичного стиску (*semantic compaction*), яка кодує слова або фрази шляхом комбінацій багатозначних іконок. Основною перевагою *Minspeak* є висока швидкість введення інформації: за допомогою стратегій стиску користувачі можуть оперативно формувати цілісні висловлювання. Система має значний лінгвістичний потенціал, дозволяючи створювати широкий спектр мовленнєвих конструкцій з мінімальної кількості іконок. Її словникова база орієнтована на так званий «корінний словник» (*core vocabulary*), що охоплює до 90 % повсякденного слововжитку. Однак *Minspeak* вимагає високого рівня засвоєння: для ефективного використання системи користувачеві необхідно пройти тривале навчання щоб запам'ятати комбінації символів. Іншим недоліком є закритість системи, яка потребує придбання ліцензії, що обмежує її доступність. Крім того, логіка семантичного стиску є менш інтуїтивно зрозумілою для новачків, особливо для користувачів з інтелектуальними порушеннями, оскільки передбачає послідовне й абстрактне поєднання іконок [146; 222; 273].



Рис.1.2.8 Приклад зображень системи Minspeak

1.3. Методи розвитку комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями розвитку

Комунікативна діяльність є основною формою соціальної взаємодії, що забезпечує повноцінний розвиток дитини в ранньому та дошкільному віці. У дітей з комплексними порушеннями розвитку комунікація зазнає значних деформацій через одночасне ураження кількох сфер – сенсорної, моторної, інтелектуальної, мовленнєвої, що зумовлює специфіку формування комунікативних умінь і навичок. З огляду на багатовимірність цих порушень, розвиток комунікативної діяльності вимагає інтеграції міждисциплінарних методів, які поєднують педагогічні, психологічні, логопедичні та соціальні підходи [150; 181; 202].

Вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження свідчать, що дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення первинних форм спілкування, навіть за наявності серйозних порушень розвитку. При цьому ефективність розвитку комунікації залежить від раннього виявлення труднощів, індивідуалізації навчально-корекційного процесу, залучення засобів АДК, а також активної участі батьків та педагогів у корекційному супроводі дитини. Зокрема, у дослідженнях зазначено, що використання невербальних стратегій (жестів, символів, піктограм, тактильних засобів) здатне значно покращити можливості дітей з комплексними порушеннями розвитку у вираженні потреб і емоцій, сприяти соціалізації та зменшувати поведінкові труднощі.

Комплексні порушення розвитку – це одночасний прояв двох або більше порушень психофізичного розвитку у однієї дитини, кожен з яких є первинним порушенням і самостійно впливає на процес розвитку. Такі поєднання можуть включати, наприклад, одночасні порушення зорової та слухової систем, порушення інтелектуального розвитку з порушенням слуху або порушення системи слуху в поєднанні з порушеннями опорно-рухової системи. У корекційній педагогіці ці випадки називають також складними, комбінованими або поєднаними порушеннями [22; 30; 97].

Залежно від структури комплексні порушення поділяють на три основні групи:

1. *Два або більше виражених первинних порушень*, наприклад, порушення слухової, зорової та мовленнєвої сфер або порушення інтелекту і слухової системи.
2. *Одне значне домінуюче порушення + друге менш виражене*, яке значно ускладнює розвиток, наприклад, порушення інтелектуального розвитку із помірним зниженням слуху.
3. *Множинні первинні порушення (3 і більше)*, які спричиняють істотні порушення розвитку, наприклад, діти з інтелектуальними, зоровими та слуховими та мовленнєвими порушеннями одночасно.

Наявність комплексних порушень часто пов'язана з вродженими або генетичними чинниками, такими як синдром Дауна, гемолітична хвороба плода, перенесені інфекційні чи цитопатичні захворювання дорослих або дитини. Ці порушення суттєво обмежують сенсорні канали компенсації, наприклад, при поєднанні порушень зору та слуху дитина втрачає візуальні чи слухові стимуляційні шляхи, що ускладнює розвиток взаємодії з навколишнім світом.

Основними особливостями розвитку дітей з комплексними порушеннями прийнято вважати:

- уповільнене та обмежене сприймання, зниження моторного, мовленнєвого й пізнавального розвитку;
- соціальна дезадаптація, низька комунікабельність, недостатність уявлень про світ, занижена або завищена самооцінка.

Корекційно-педагогічна підтримка вимагає міждисциплінарного підходу: психологічної, медичної, логопедичної, сенсорної, генетичної допомоги тощо. Методики адаптуються під кожного учня, враховуючи унікальний набір порушень та режим інклюзивної або спеціальної (корекційної) освіти. Особливу увагу приділяють ранній діагностиці, проте багато дітей потрапляють до спеціальних закладів із запізненням.

Таким чином, комплексні порушення розвитку – це сукупність багатофакторних і часто кумулятивних дефіцитів, що вимагає складної системної діагностики та індивідуалізованого підходу в реабілітації й освіті. Їхня складність полягає не лише в поєднанні, а й у взаємному впливі на розвиток дитини, що зумовлює багатогранну корекційну роботу.

Таблиця 1.3.1 Класифікація комплексних порушень розвитку

Класифікація комплексних порушень розвитку			
<i>(за: Богданович Н. В., 2017; Кондратенко Л. А., 2016)</i>			
№	Критерій класифікації	Група порушень	Приклади
1	За кількістю первинних порушень	Двоє або більше первинних порушень, кожне з яких самостійно впливає на розвиток	Порушення слухової і зорової систем; порушення інтелектуального розвитку в поєднанні з порушенням слухової системи
2	За співвідношенням вираженості порушень	Одне домінуюче порушення + інше менш виражене, що ускладнює перебіг розвитку	Нестійкі інтелектуальні порушення у поєднанні з легкою моторною дисфункцією
3	За кількістю уражених сфер	Множинні порушення (три і більше сфер)	Поєднання інтелектуальних, сенсорних та мовленнєвих порушень
4	За характером порушень	Поєднання сенсорних і моторних, інтелектуальних і мовленнєвих порушень	Тотальне порушення слуху + ДЦП; стійкі інтелектуальні порушення + афазія
5	За етіологічними чинниками	Вроджені, перинатальні, набуті	Синдром Дауна; ДЦП внаслідок пологової травми; енцефаліт
6	За ступенем вираженості загального розвитку	Легка, помірна, глибока складність розвитку	Від порушень навчальної діяльності до повної залежності від сторонньої допомоги
7	За рівнем соціальної адаптації	Адаптовані частково / неадаптовані до соціального середовища	Діти, що потребують підтримки у межах інклюзивної освіти / діти, що не можуть бути включені без постійного супроводу

8	За віком прояву	Ранні (до 3 років), пізні (після 3 років)	Вроджені порушення системи слуху; посттравматична енцефалопатія
---	-----------------	---	---

Дана класифікація відображає сучасні підходи до систематизації комплексних порушень розвитку відповідно до кількох ключових критеріїв: кількість та співвідношення порушень, їхня локалізація, походження, а також ступінь адаптованості дитини. Згідно з науковими джерелами (Богданович, 2017; Кондратенко, 2016; Зайцева, 2021), основою такої класифікації є функціонально-діагностичний підхід, який дозволяє формувати індивідуальні корекційні програми та моделі супроводу для дітей з урахуванням складності їхнього розвитку.

У практиці спеціальної педагогіки застосовуються різні методи розвитку комунікації, які адаптуються до типу та структури порушень. Зокрема, це моделювання соціальних ситуацій, методи мовленнєвого стимулювання, візуальна підтримка, інтенсивні сенсорні впливи, ігрова взаємодія тощо. Істотного поширення набули методи АДК, особливо в роботі з дітьми, які мають мінімальні або відсутні мовленнєві ресурси.

Ефективна організація навчальних ситуацій вимагає цілеспрямованого та виваженого підходу з боку педагогів і фахівців, особливо в контексті впровадження АД, як у закладах освіти, так і в умовах домашнього середовища. При розробці інтервенційних стратегій необхідно враховувати рівень готовності дитини до участі в комунікативних взаємодіях, а також її здатність адаптуватися до різноманітних форм мовленнєвої практики.

Розрізнення між освітніми та повсякденними ситуаціями вимагає ретельного аналізу особливостей кожного контексту, оскільки структурні характеристики таких середовищ безпосередньо впливають на ефективність формування мовленнєвих умінь і навичок. Зокрема, планування втручання має базуватися на глибокому розумінні взаємозв'язку між структурою ситуації та можливостями для розвитку мовленнєвого потенціалу дитини.

Фахівці повинні постійно розвивати свою здатність формувати гнучке, інклюзивне та емоційно безпечне середовище, яке стимулює розвиток загальних комунікативних навичок, підтримує використання засобів АДК і сприяє соціальному включенню. Таке середовище має бути відкритим до різноманіття комунікативних проявів і забезпечувати фундамент для ефективної взаємодії в освітньому та побутовому контекстах.

Лексичний матеріал, що пропонується дитині з комплексними порушеннями розвитку, повинен бути тісно інтегрований у контекст реальних дій, подій та життєвих ситуацій. Такий підхід сприяє осмисленому засвоєнню нових слів, полегшує їхнє включення до активного словника й підтримує розвиток самостійного мовлення. Комунікативні епізоди мають бути побудовані так, щоб партнери по взаємодії могли розпізнавати й інтерпретувати як вербальні, так і невербальні сигнали дитини, що дає змогу адекватно реагувати на її наміри, мінімізувати комунікативні бар'єри та сприяти створенню позитивного емоційного тла під час взаємодії [150; 242].

Кожна комунікативна ситуація має бути чітко структурованою й відкритою до участі дитини, забезпечуючи розпізнавання й підтримку будь-якого прояву її ініціативи. Особливого значення набуває застосування ефективних засобів АДК, які не лише дозволяють користувачу виражати індивідуальне сприйняття дійсності, а й стимулюють до активного спілкування на різних рівнях: особистісному, соціальному, навчальному. Такі засоби повинні забезпечувати індивідуалізацію комунікативного досвіду та відкривати можливості для поступового розвитку адаптивних стратегій взаємодії.

У межах освітнього процесу комунікативне навчання зазвичай організовується у двох форматах: спеціалізованому (формалізованому) навчанні та природному (ситуативному). У рамках спеціального навчання дитину тимчасово виводять із основного колективу для проведення індивідуальних занять або занять в малих групах. Таке навчання передбачає ретельне планування: педагог визначає цілі, добирає методи комунікації (жести, піктограми, символи), обирає оптимальний час і місце проведення, а також

засадлягідь визначає склад учасників та необхідні навчальні матеріали. Природне навчання, натомість, передбачає розвиток комунікативних умінь у контексті повсякденного спілкування, де дитина навчається використовувати засоби АДК у звичних для себе умовах: у грі, побуті, спільній діяльності з дорослими або однолітками. Навчання у природних ситуаціях, або контекстуальне навчання у середовищі, передбачає набуття знань і формування навичок у реальних життєвих обставинах, максимально наближених до повсякденного досвіду дитини. Такий підхід реалізується шляхом включення дітей до активної діяльності у позагруповому середовищі: відвідування магазинів, бібліотек, ринків та інших соціально значущих просторів, де вони можуть не лише закріпити попередньо засвоєні знання, але й адаптувати їх до умов реального життя. Для дітей дошкільного віку, провідною діяльністю яких є гра та участь у повсякденних рутиних, такі ситуації є природним контекстом розвитку, що сприяє кращому засвоєнню комунікативного досвіду та формуванню поведінкових стратегій.

Природне середовище охоплює усі типи контекстів, у яких перебуває дитина, зокрема домашній простір, дошкільний заклад, ігрові майданчики чи будь-які інші місця її постійної присутності. Використання альтернативних засобів комунікації, зокрема графічних символів або жестів, у цих умовах має відбуватися безпосередньо у тих ситуаціях, де вони можуть мати функціональну цінність або відігравати роль у забезпеченні подальшого розвитку мовлення та комунікації.

Варто підкреслити, що межа між спеціальним (структурованим) навчанням та навчанням у природному середовищі є умовною. Навіть у звичних умовах рівень організованості може варіюватися, і тому важливо розрізняти спонтанне навчання від планованого. Останнє характеризується тим, що визначаються конкретні навчальні цілі, які передбачають розвиток певних умінь або засвоєння конкретних знань. Підготовка до навчання у природному середовищі включає добір цільових мовленнєвих одиниць (лексем, конструкцій),

визначення місця й часу, способів подачі матеріалу, використаних ресурсів, що хоча б частково мають бути заздалегідь спроектованими.

Основна відмінність між запланованим навчанням у природних умовах та спеціалізованим навчанням полягає у місці проведення: у першому випадку це звичне для дитини середовище, яке не потребує переносу до іншого освітнього контексту. Водночас, якщо ступінь структурованості втручання надто високий, що суттєво змінює перебіг звичних для дитини подій, таку форму навчання вже важко вважати природною або спонтанною, попри її формальну прив'язаність до звичного середовища.

Організація навчальної діяльності в умовах природного середовища передбачає глибоке розуміння індивідуальних потреб, актуальних можливостей та конкретного життєвого контексту кожної дитини. Ефективне планування передбачає створення адаптивного, відкритого й гнучкого освітнього простору, який дозволяє реалізувати індивідуалізований підхід до розвитку комунікативної діяльності, формування здатності до самовираження та загальної взаємодії з соціальним оточенням.

Спонтанне навчання зазвичай має нижчий ступінь структурованості та передбачає природне включення освітніх елементів у поточні життєві ситуації дитини. У такому форматі дитина може мати лише загальне уявлення про використання певних жестових знаків або графічних символів, а також про можливість застосування окремих мовленнєвих одиниць у відповідному контексті. У деяких випадках навчальна мета (наприклад, опанування певного комунікативного символу) може бути встановлена заздалегідь, але в інших ситуаціях процес навчання ініціюється ситуативно, у відповідь на несподівано виниклі умови для навчального впливу. Це демонструє спектр між запланованими та спонтанними підходами до навчання.

Спонтанне навчання може відбуватися в різноманітних життєвих контекстах, що дозволяє дитині засвоювати нові знання та навички відповідно до її актуальних потреб, інтересів та когнітивних можливостей. Такий підхід доповнює цілеспрямовану педагогічну діяльність, сприяє гнучкості у виборі

методів і створює додаткові умови для природного включення у процес навчання. Навчання в умовах повсякденної діяльності передбачає активне залучення дитини до безпосереднього використання набутого досвіду у реальному середовищі, що значно підвищує функціональну значущість та практичну цінність засвоєних знань.

У такий спосіб реалізується принцип навчання через дію, що дає змогу не лише ефективно засвоювати нові вміння, а й враховувати індивідуальні способи сприйняття та реагування дитини. Застосування нових комунікативних навичок у природних умовах сприяє їх закріпленню й підвищує ймовірність переносу у нові життєві ситуації, що є показником практичної успішності освітнього процесу.

Не існує потреби у жорсткому розмежуванні між спонтанним та запланованим навчанням, оскільки обидва ці підходи можуть взаємно доповнювати одне одного в межах одного педагогічного процесу. Заплановане навчання, як і навчання в природному середовищі, нерідко включає елементи спонтанності, що зумовлюється специфікою цілей, завдань та індивідуальних особливостей кожної дитини. Педагог має ухвалювати рішення щодо доцільності використання того чи іншого типу навчання відповідно до контексту, у якому відбувається взаємодія, оскільки навчальне середовище істотно впливає на результативність навчального процесу.

Наприклад, якщо метою є формування лексичних одиниць, пов'язаних із темою «їжа», доцільно організовувати навчання саме в ситуації споживання їжі, коли природні стимули, зокрема фізичне відчуття голоду, сприяють підвищенню мотивації до використання нових понять у комунікативному контексті. У такій ситуації навіть структуроване навчання набуває функціонального значення, адже сприяє активному застосуванню лексики, а не лише її пасивному засвоєнню. Навпаки, організація аналогічного заняття у формальному середовищі, без належної мотивації (наприклад, після прийому їжі або в абстрактному контексті), може значно знизити ефективність навчання.

Таким чином, педагоги мають не лише готувати структуровані навчальні заходи в природному середовищі, а й виявляти гнучкість у їх реалізації, адаптуючи процес під реальні потреби дитини. Цілеспрямоване навчання в умовах повсякденного життя є важливим засобом підтримки розвитку дитини та досягнення поставлених педагогічних завдань.

Однак важливо наголосити, що навіть перебування в природному середовищі не гарантує автоматичного формування або вдосконалення навичок. Для досягнення позитивної динаміки педагоги повинні чітко окреслити навчальні цілі, підтримувати інтерес та мотивацію дитини, а також забезпечувати використання комунікативних засобів (жестів, піктограм, символів), які мають конкретне, функціональне значення для самої дитини або для її найближчого соціального оточення [223; 243].

З огляду на вищезазначене, очевидним є висновок, що ефективна організація освітнього процесу для дітей з комплексними порушеннями розвитку потребує не лише гнучкого поєднання спонтанного й цілеспрямованого навчання, а й врахування індивідуальних можливостей дитини в реальних умовах життєдіяльності. Одним із ключових інструментів, які значною мірою сприяють розвитку комунікативної активності в таких умовах, виступають графічні засоби АДК. Їх запровадження у практику роботи з дітьми дошкільного віку забезпечує багаторівневу підтримку комунікативної діяльності, сприяє формуванню базових мовленнєвих навичок, а також розширює можливості залучення до соціальної взаємодії. Використання графічних символів як складової системи АДК дозволяє подолати бар'єри, пов'язані з мовленнєвими обмеженнями, забезпечуючи функціональний засіб вираження намірів, потреб та емоцій дитини. У цьому контексті графічні засоби комунікації виконують не лише компенсаторну функцію, але й активно сприяють когнітивному та емоційному розвитку, підтримують ініціативу дитини в процесі спілкування, а також підвищують її суб'єктність у соціальних взаємодіях.

Графічні символи виконують функцію репрезентації слів користувача в системах АДК. Хоча більшість таких систем базуються на піктографічному

принципі, символи, які вони містять, мають не лише візуальну, а й значущу семантичну структуру. Саме ця властивість є визначальною для розуміння графічного символу як елементу комунікативної системи. Як підкреслює С. Течнер, їх не слід редукувати до «картинок» або розглядати як інструмент «спілкування через зображення» [184; 265].

Першим кроком до опанування графічної комунікації зазвичай стає використання зображень, включаючи фотографії та несистемні малюнки. Вони доступні навіть дітям раннього віку, оскільки дозволяють репрезентувати базові поняття із повсякденного життя. Проте здатність розуміти символічний зв'язок між зображенням і реальною подією чи об'єктом є складним когнітивним процесом, який формується поступово. Дослідження доводять, що діти раннього та дошкільного віку ще не повністю усвідомлюють співвідношення між візуальним образом та його референтом, а також функцію таких образів у контексті комунікації.

Ще більше цей процес ускладнюється у дітей з інтелектуальними порушеннями, у яких розвиток навичок інтерпретації зображень часто є уповільненим або викривленим. У деяких випадках фотографії виявляються менш зрозумілими, ніж схематичні або лінійні малюнки. Це підкреслює необхідність ретельної персоналізації графічних матеріалів відповідно до когнітивних особливостей конкретного користувача. Якщо дитина не здатна інтерпретувати зміст зображення, використання таких елементів у якості комунікативних одиниць буде неефективним.

Поширеною причиною звернення до візуального матеріалу є можливість демонструвати об'єкти, знайомі дитині з повсякденного досвіду. Водночас саме по собі розпізнавання таких об'єктів на зображеннях не повинно розглядатися як ціль навчання. Важливим є те, наскільки ці зображення сприяють розвитку комунікативної діяльності дитини. Інтерес дитини до окремих зображень може стати мотиваційним чинником для використання графічної комунікації, але лише за умови, що цей інтерес не зводиться до пасивного перегляду, а трансформується у засвоєння функціонального використання символів як

еквівалентів слів. У такому контексті навчання потребує системного підходу до опрацювання значення кожного зображення, що уможлиблює його свідоме та цілеспрямоване застосування в комунікативних ситуаціях.

У процесі навчання дитини встановленню асоціативних зв'язків із візуальними образами надмірне акцентування на механічному розпізнаванні знайомих зображень може призводити до знецінення особистісної соціальної взаємодії, що не завжди є педагогічно доцільним. Варто зазначити, що як діти, так і дорослі постійно функціонують у просторі, насиченому зображеннями, однак цей факт часто не усвідомлюється. Візуальна інформація є складовою нашого щоденного досвіду, вона активно використовується в рутинних ситуаціях, зокрема у процесі комунікації, навчання, орієнтації в просторі тощо.

Коли частина зображень починає виконувати роль слів у системі АДК, особливо у складі персонального словника користувача, необхідно чітко розрізняти їх між тими зображеннями, що мають ситуативно-допоміжну функцію (наприклад, для спогадів або обговорень), і тими, що є стабільними одиницями комунікативної системи. Останні повинні відповідати ряду критеріїв: бути однозначними, легко впізнаваними, не перевантаженими другорядними деталями й добре диференційованими від інших візуальних стимулів. Попри те, що багато графічних систем АДК побудовано на принципі іконічності, надмірна деталізація або живописність таких зображень може ускладнювати їх сприйняття як символів, що репрезентують окремі слова. У процесі підбору зображень необхідно враховувати індивідуальні когнітивні можливості користувача, включно з рівнем візуального аналізу, здатністю до розпізнавання кольорів, особливостями пам'яті та втомлюваності.

Для осіб із вираженими порушеннями інтелектуального розвитку оптимальними можуть бути спрощені схематичні символи з мінімумом деталей. Велика кількість візуальних елементів здатна відволікати, перевантажувати когнітивну сферу й викликати труднощі у формуванні асоціацій. Така перенасиченість може призвести до зниження здатності до фокусування уваги, зменшення ефективності навчання та посилення почуття розгубленості навіть

щодо добре знайомого матеріалу. Це, своєю чергою, може стати перешкодою на шляху до розвитку мовленнєвої та комунікативної діяльності.

Таким чином, ефективність впровадження графічних засобів АДК значною мірою залежить від уважного спостереження за реакціями дитини, інтерпретації її поведінки у процесі взаємодії із символами та глибокого розуміння причин можливих труднощів у засвоєнні матеріалу [222; 262; 267].

Графічні комунікативні системи, такі як *PCS*, *PIC* та інші, володіють специфічними властивостями, які підвищують ефективність комунікації між користувачами АДК та їхніми партнерами. Зокрема, важливою особливістю цих систем є використання надписів, які супроводжують піктограми, чітко визначаючи їхнє семантичне навантаження. Завдяки цьому графічні символи, інтегровані у структуру певної системи, демонструють вищу функціональність у процесі комунікації порівняно з випадковими або несистемними зображеннями.

Застосування систематизованих графічних символів також сприяє формуванню навички номінації – одного з важливих етапів мовленнєвого розвитку, який часто є ускладненим у дітей із порушеннями комунікації та/або мовлення. У двей з нормо-типовим розвитком процес номінації часто розвивається у взаємодії з дорослими, наприклад, під час спільного перегляду ілюстрованих книжок, коли батьки називають зображені на сторінках об'єкти [177]. Такий досвід спонтанного навчання є природним для дітей із типовим розвитком, однак для дітей, що користуються АДК, ситуація ускладнюється, коли зображення на комунікативному пристрої надто подібні до звичайних ілюстрацій у книгах. Це може створювати труднощі в розумінні функціонального призначення графічного символу. В окремих випадках дитина може не розглядати графічний елемент як лінгвістичну одиницю, що репрезентує слово, а сприймати його як зображення, яке необхідно порівнювати або ідентифікувати. Таке сприйняття знижує функціональну цінність символів у межах комунікативного процесу. Особливо складно розрізнити ці функції дітям раннього віку або з порушеннями мовлення, які ще не засвоїли концептуальну різницю між графічним символом і звичайним малюнком [166].

Використання стандартизованих графічних систем, натомість, сприяє розвитку розуміння символу як мовної одиниці, зменшуючи амбівалентність, пов'язану з його функцією у спілкуванні. Це, у свою чергу, стимулює користувача АДК до активнішого застосування власних комунікативних навичок, підвищуючи якість мовленнєвої та комунікативної діяльності.

Крім того, існує важливий соціальний аспект: оточення часто не сприймає використання звичайних картинок як серйозний мовленнєвий акт. Деякі користувачі АДК повідомляють про досвід недооцінювання їхніх висловлювань з боку співрозмовників, які можуть не розпізнати повідомлення, що кодується у зображенні, як значиме або повноцінне (Conway, 1986). Таким чином, застосування графічної системи, яка має чітку мовленнєву функцію, покращує не лише комунікативні можливості дитини, але й сприяє формуванню позитивного ставлення до її мовлення з боку соціального оточення.

У процесі створення комунікативних засобів для дітей раннього та дошкільного віку часто застосовують фотографії знайомих предметів. Наприклад, фотографія сімейного автомобіля може використовуватись як позначення поняття «автомобіль». Такий підхід має на меті підвищити пізнаваність зображення для дитини, однак може спричинити звуження категоризації. У свідомості дитини фотографія може асоціюватися виключно з конкретним об'єктом (наприклад, «татовою машиною»), а не з узагальненою категорією «транспорт». Подібна проблема виникає і при використанні фотографій членів родини для позначення загальних понять на кшталт «чоловік» або «жінка».

Найбільш відповідною функцією фотографій у системах АДК є ідентифікація конкретних осіб або тварин, де ім'я має індивідуальне значення. У цьому випадку фото слугує точним репрезентантом. Наприклад, дитина може використовувати фотографію для позначення своєї матері, тоді як графічний символ «мама» виступає узагальненням цього поняття. Водночас, коли фотографії використовуються для позначення дій, ситуацій або предметів, можуть виникати труднощі з розумінням їхнього призначення. Наприклад,

зображення дитини на гойдалці може викликати неоднозначні асоціації: з місцем, самою дитиною або дією, що ускладнює процес комунікації [154; 155; 166].

Щоб забезпечити більшу точність у передачі повідомлень, доцільно розділяти фотографії конкретних осіб і символи, що репрезентують об'єкти чи дії. Це дозволяє уникнути помилок інтерпретації і забезпечує гнучкість у формуванні висловлювань. Такий підхід надає змогу не лише говорити про себе, але й про інших осіб, ситуації чи події. Комбінація фотографій із піктограмами або графічними символами створює основу для побудови складніших висловлювань, які можуть містити кілька смислових одиниць.

Таким чином, поступове впровадження моделі комбінованого використання графічних і фотообразних засобів сприяє розширенню комунікативних можливостей дітей, що користуються АДК, забезпечуючи умови для формування багатокомпонентних висловлювань та розвитку більш складної структури мовлення.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз проблеми організації системи формування та розвитку комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями дозволив сформулювати цілісне уявлення про науково-практичний стан цієї сфери, окреслити основні тенденції, суперечності та перспективні напрями вдосконалення. Відповідно до логіки викладу, було розглянуто базові психолого-педагогічні засади комунікативної діяльності, проаналізовано візуальні методи альтернативної комунікації та охарактеризовано існуючі підходи до розвитку комунікативної діяльності у дітей з порушеннями розвитку.

У першому параграфі проаналізовано структурні й функціональні характеристики комунікативної діяльності дітей дошкільного віку. Встановлено, що комунікація у цьому віковому періоді формується як цілісна система, яка включає поведінковий, емоційний, пізнавальний і особистісний компоненти. У дітей з комплексними порушеннями розвиток цих компонентів ускладнюється

рядом факторів: дефіцитом мовленнєвих засобів, обмеженням соціального досвіду, труднощами у сенсорній та емоційній регуляції, що підтверджується як вітчизняними, так і зарубіжними дослідженнями (Бойко, 2018; Light & McNaughton, 2012). Така специфіка потребує диференційованого та індивідуалізованого підходу до формування комунікативної діяльності, заснованого на глибокому розумінні особистісних і когнітивних особливостей дитини.

У другому підрозділі здійснено ґрунтовний огляд візуальних методів альтернативної та додаткової комунікації, серед яких найбільш ефективними визнано використання піктограмі символічних зображень у різних форматах і модальностях, а також жести. Окрему увагу приділено піктографічним системам, які забезпечують дітям із порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого розвитку доступну, емоційно зрозумілу форму спілкування. З'ясовано, що піктограми та символічні зображення, як одні із найуніверсальніших візуальних засобів, дають змогу дітям висловлювати потреби, емоції, бажання, що підвищують їхню самостійність, соціальну включеність і знижують рівень фрустрації. Водночас у вітчизняному контексті використання цих методів є епізодичним, недостатньо систематизованим і не завжди методично обґрунтованим.

У третьому підрозділі розглянуто методи формування комунікативної діяльності у дітей з комплексними порушеннями: від класичних логопедичних технологій до сучасних мультисенсорних та інноваційних методик. Виявлено, що найбільш ефективними є інтегративні підходи, які поєднують візуальні засоби, батьківський коучинг, елементи соціально-емоційного навчання та принципи нейропсихологічного супроводу. Також проаналізовано наявні освітні програми і методичні підходи, які мають потенціал бути адаптованими до інклюзивного середовища, однак потребують актуалізації щодо потреб саме дітей із комплексними порушеннями.

Отже, теоретичне опрацювання проблеми дало підстави для висновку, що попри наявність окремих ефективних практик і науково обґрунтованих методик,

загальна система формування комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями в Україні залишається фрагментованою. Її розвиток потребує:

науково-методичного супроводу щодо використання візуальних АДК;

адаптації міжнародного досвіду до національного контексту;

підвищення кваліфікації фахівців і батьків щодо принципів комунікативної підтримки засобами АДК;

створення міждисциплінарних програм формування комунікативної діяльності на основі альтернативної комунікації.

Цей розділ слугує підґрунтям для подальших експериментальних етапів дослідження, спрямованих на апробацію та оцінку ефективності впровадження структурованої системи розвитку комунікативної діяльності на основі візуальних засобів АДК у практику інклюзивної дошкільної освіти.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1 Перший етап констатувального експерименту: апробація використання символічних зображень як засобу комунікативної підтримки (за результатами дослідження Чайки М. С., Усатенко Г. В., 2022)

Перший етап констатувального експерименту був реалізований у межах окремого емпіричного дослідження, проведеного у 2022 році за участі Чайки М. С. та Усатенко Г. В., результати якого опубліковано у фаховому виданні «Проблеми політичної психології» (Т. 26, Вип. 12) [126]. Це дослідження мало на меті апробацію методичних підходів до використання символічних зображень як засобу АДК у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями.

У дослідженні взяли участь 40 дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що мали виражені труднощі у вербальній комунікації, зокрема діти з розладами аутистичного спектра, алалією, тяжкими формами загального недорозвинення мовлення. Комунікативна взаємодія супроводжувалась логопедичним і батьківським супроводом, що дозволяло спостерігати за змінами в природному соціальному контексті.

Основним інструментом втручання стали спеціально розроблені символічні зображення, добір яких здійснювався відповідно до повсякденних потреб дитини. Побудова візуального словника передбачала поетапне впровадження символів: від їх впізнавання – до самостійного використання у щоденній комунікації. Апробація проводилася впродовж двох місяців у форматі щоденного спостереження за дитиною в умовах освітнього середовища та родинного оточення.

Дослідження підтвердило ефективність такого підходу у формуванні первинної комунікативної ініціативи, зниженні тривожності, полегшенні розуміння мовленнєвих інструкцій. Особливої уваги заслуговує спонтанне

перенесення символів у неформальну взаємодію з батьками та ровесниками. Це свідчить про екологічну валідність методики, навіть при її обмеженій тривалості та відсутності контрольної вибірки.

Таблиця 2.1.1 Розподіл вибірки і характеристика дослідження на першому етапі констатувального експерименту

<i>Параметр</i>	<i>Характеристика</i>
<i>Тип дослідження</i>	Констатувальний експеримент (апробаційно-діагностичний етап)
<i>Мета етапу</i>	Оцінити ефективність використання символічних зображень як засобу АДК у дітей з тяжкими порушеннями мовлення
<i>Автори та джерело</i>	Чайка М. С., Усатенко Г. В. (2022). Проблеми політичної психології, Т. 26, Вип. 12
<i>Кількість учасників</i>	40 дітей (3,8 – 7,0 років), без розподілу на контрольні групи
<i>Профіль дітей</i>	Діти з РАС, алалією, тяжкими формами ЗНМ, затримкою психомовленнєвого розвитку
<i>Форма супроводу</i>	11 логопедів-асистентів, залучені до щоденної роботи з дітьми
<i>Тип АДК-засобу</i>	Символьні зображення (пиктограми), персоналізовані словники
<i>Методика впровадження</i>	Покрокове введення: добір понять → створення візуального словника → застосування у взаємодії
<i>Форма реалізації</i>	Природне освітнє середовище (ЗДО, родинна взаємодія)
<i>Тривалість впровадження</i>	2 місяці
<i>Результати (узагальнено)</i>	Покращення розуміння інструкцій, зниження фрустрації, ініціювання комунікації
<i>Методологічні обмеження</i>	Відсутність контрольної вибірки, короткотривалість, відсутність статистичного порівняння

Методика була розроблена у межах соціально-психологічного формувального дослідження, яке мало на меті впровадження символічних зображень у щоденну комунікативну взаємодію дітей із вираженими порушеннями мовлення як у процесі корекційно-розвивальної роботи, так і в домашньому середовищі. Структура експерименту враховувала принципи

провідних міжнародних досліджень у сфері альтернативної і додаткової комунікації (АДК), орієнтованих на використання візуальних засобів, зокрема піктограм, у діагностичних та корекційних цілях.

У реалізації дослідницького плану були задіяні асистенти дослідника, діти дошкільного та молодшого шкільного віку з мовленнєвими та комунікативними порушеннями, а також їхні батьки. Роль асистентів виконували фахівці, які мають досвід роботи з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку та зацікавлені у впровадженні АДК у свою практику. До цієї групи увійшли 11 логопедів, корекційних педагогів і психологів.

Для забезпечення однорідності реалізації процедури дослідження усі асистенти пройшли попередній інструктаж, який передбачав навчання поетапному проведенню діагностичних дій, фіксації результатів та організації взаємодії з батьками у форматі анкетування. Підготовка включала як друковані методичні матеріали, так і відеолекції з прикладами, кейсами та інструкціями. Кожному фахівцю було надано супервізійну підтримку впродовж дослідження, зокрема в аспектах діагностики та впровадження корекційної програми. Асистенти вели документацію, реєстрували перебіг експерименту та заповнювали листи спостереження двічі: на початку та після завершення формувального впливу.

До вибірки дослідження були включені 40 дітей віком від 4 до 10 років, які проживають у родинах та отримують системну допомогу логопедів, психологів або корекційних педагогів. Усі діти мали виражені труднощі у сфері вербального мовлення, не користувалися ані усною, ані письмовою мовою, не проходили навчання жестовій комунікації та демонстрували ускладнення в соціальній взаємодії з однолітками і дорослими. Особливістю цієї вибірки є також потреба у зовнішньому мотиваційному впливі на розвиток імпресивного мовлення і базових комунікативних навичок.

На початку дослідження було зафіксовано широкий діапазон початкового рівня мовленнєвого розвитку. Згідно з наявними медичними висновками, діти мали діагнози «тяжкі порушення мовлення» (ТПМ), «розлади мовленнєвого розвитку» або «розлади аутистичного спектра». Вибірka була розподілена на дві

групи: експериментальну ($n = 32$) – діти, з якими проводилася цілеспрямована робота із застосуванням символічних зображень АДК; та контрольну ($n = 8$) – діти, які не залучалися до корекційних процедур з використанням АДК.

Програма дослідження включала чотири блоки: підготовчий, діагностичний, формувальний і підсумковий. Діагностичні процедури здійснювалися двічі – на старті та після завершення втручання, що дозволяло відстежити зміни у динаміці розвитку комунікативної діяльності.

Ключовою формою впливу стало впровадження символічних зображень: кожна дитина отримувала індивідуально сформований візуальний словник на основі актуальних для неї слів, понять і побутових ситуацій. Методика, яку застосовували логопеди-асистенти передбачала покрокове введення АДК-засобів у щоденну комунікацію: від етапу впізнавання символів до їх самостійного вживання у зверненнях, реакціях, проханнях тощо. Змістовною особливістю дослідження стала реалізація втручання в умовах природного середовища дитини, зокрема, під час спілкування в родинному колі, відвідування освітньої установи, у неформальній взаємодії з ровесниками. Це забезпечило високий рівень валідності результатів, а також можливість спостереження за спонтанними проявами комунікативної ініціативи, які не завжди фіксуються у формалізованому педагогічному процесі. Серед ключових позитивних ефектів, зафіксованих у межах цього етапу, варто виокремити: поліпшення розуміння мовленнєвих інструкцій, підвищення мотивації до комунікації, зниження рівня фрустрації у ситуаціях взаємодії, спонтанне перенесення символів у позашкільні активності спілкування.

ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ				
Етапи формувального експерименту				
№	I	II	III	IV
	Подача нового матеріалу	Формування поняття	Закріплення поняття	Введення в словник
1	Логопед обирає 2-5 карток для ознайомлення	Логопед демонструє знайомі дитині картки і просить пригадати що саме зображено на кожній з них.	Логопед просить обрати потрібну картку з 3-5 інших карток	Логопед демонструє побудову словосполучення з двох слів
2	Логопед демонструє дитині картки по черзі, запитує що зображено на малюнку	Логопед просить дитину обрати з 2 двох потрібну картку	Логопед просить продемонструвати бажання дитини за допомогою картки	Логопед демонструє складання фрази з 3-5 слів
3	Логопед надає відповідь про зображення: пояснює що саме зображено, де і коли ми зустрічаємось із цим, пропонує дитині відтворити дію або пригадати ситуацію, яка відповідає зображеному поняттю	Логопед разом із дитиною відтворюють зображене на картці	Логопед просить дитину відповісти на його запитання за допомогою картки	Логопед спонукає дитину використовувати фразу і словосполучення на занятті

Ракурс введення карток	
Логопед	Батьки
→ індивідуальні заняття → групові заняття → невинимушене спілкування в колективі однолітків	→ вдома, у побуті → у повсякденному спілкуванні → на майданчику → з родичами → в громадських місцях

Бланки	
Логопеду	Батькам
1) Анкета для логопеда (заповнюється логопедом двічі – на початку і наприкінці формувального експерименту) 2) Бланк спостереження (заповнюється логопедом на початку проведення формувального експерименту)	1) Анкета для батьків (заповнюється батьками на початку формувального експерименту)

Процедура введення формувального експерименту	
Класність занять	За визначеним розкладом із кожною конкретною дитиною, в залежності від потреб, віку і можливості відвідування занять. Важливо! Фіксувати кількість і тривалість проведених занять з кожною дитиною під час формувального експерименту.
Вибір понять (слів)	Спочатку варто вводити ті слова, які дитина розуміє, але не застосовує у власному спілкуванні. Можна обрати слова з різних категорій і комбінувати відповідно до комунікативних потреб дитини. Далі поступово необхідно ввести усі наявні в комплексі поняття.
Фіксувати результати	Позначте які 5 слів далися дитині найлегше, і які 5 слів виявилися найскладнішими для дитини. Якщо під час проведення формувального експерименту дитина буде проявляти неспівпадіння, будь ласка, зафіксуйте їх у вільній формі.

Щиро бажаємо вам отримати задоволення від роботи і якісні результати проведення формувального експерименту!



Рис.2.1.1 Методика першого етапу дослідження

На початковому етапі дослідження батьки дітей заповнювали анкету, яка була спрямована на з'ясування якісних характеристик комунікативної поведінки дитини у родинному та соціальному середовищі. Зміст анкетних запитань охоплював такі аспекти: попередній досвід дитини у використанні різних типів засобів АДК, рівень зацікавленості у взаємодії з оточенням, оцінка батьками ймовірності використання АДК як тимчасового або постійного засобу комунікації, а також ступінь їхньої готовності підтримувати розвиток

мовленнєвих і комунікативних навичок дитини через активне застосування АДК у щоденному спілкуванні.

Паралельно з підготовкою до експериментального втручання здійснювалася розробка стимульного матеріалу. Під час дослідження дітям поступово пропонувалися зображення, що репрезентують слова, знайомі їм або ті, які належать до зони найближчого розвитку з огляду на вік та індивідуальні когнітивні характеристики. В основу добору лексичних одиниць було покладено модель ієрархії потреб А. Маслоу, відповідно до якої були виділені три базові групи потреб: фізіологічні, потреба у безпеці, потреба у належності та любові. Четвертим домінантним напрямом стала гра, яка є провідною діяльністю дошкільного віку.

За кожною із цих категорій було підібрано релевантну лексику: іменники, дієслова, прикметники. Додатково до основного лексичного ядра включено сигнальні картки, які виконують регулятивну функцію, наприклад, «молодець», «не можна», що дозволяє створити базову модель поведінкової комунікації. Особливу увагу було приділено словам, що позначають потребу в любові, приналежності, емоційній прихильності – з огляду на те, що саме ці аспекти комунікативної діяльності є ключовими для формування соціальної взаємодії в умовах інклюзивного середовища.

ВИБІРКА СЛІВ				
№	задоволення потреб			ігрова діяльність
	фізіологічні	безпека	належність і любов	гра
1	спати	допоможіть	молодець	грати
2	говорити	бити	радіти	машинка
3	втомився	можна	сердитися	книжка
4	туалет	не можна	сумувати	лялька
5	їсти	стоп	разом	м'яч
6	пити	болить	не хочу	конструктор
7	вода	голова	лякатися	ліпити
8	сік	рука	хочу	танцювати
9	яблуко	нога	привіт	стрибати
10	печиво	живіт	обійматися	малювати



Рис.2.1.2 Вибірка слів

Таке рішення ґрунтувалося на розумінні того, що мовлення розвивається у соціальному контексті, а комунікація — це насамперед процес обміну емоційними, поведінковими та когнітивними сигналами між особистістю і середовищем. Тому включення карток, які активізують розпізнавання і вираження соціальних сигналів, було концептуально важливим для подальшої діагностики змін у комунікативній поведінці дітей.

Для добору лексичних одиниць, що лягли в основу стимульного матеріалу, були використані результати незалежного опитування батьків дітей із особливими освітніми потребами дошкільного і молодшого шкільного віку, а також фахівців, які безпосередньо працюють з такими дітьми. При доборі враховувалися не лише вікові та нозологічні особливості респондентів, але й потенційні труднощі у вимові певних слів, що могло б обмежити їх практичне застосування у вербальному варіанті комунікації.

З метою забезпечення безпечного та зручного використання візуального матеріалу у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями, усі картки були надруковані на спеціальному пластиковому носії. Діагностичний і корекційний комплект містив 40 карток стандартного розміру 4×4 см. Кожна дитина отримувала індивідуальний набір для використання як у межах занять, так і в домашніх умовах. Зображення були створені з урахуванням особливостей сприймання візуальної інформації дітьми з комунікативними та/або мовленнєвими порушеннями, інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра. Для забезпечення ідентифікації дитини із персонажем, кожна картка містила гендерно-нейтрального героя. Колористичне оформлення відповідало принципам оптимальної контрастності – застосовані кольори були природні, стримані, без надмірного емоційного навантаження, що особливо важливо у роботі з дітьми з РАС. На кожному зображенні був розміщений підпис, виконаний друкованими літерами, що дозволяло уніфікувати називання понять як серед фахівців, так і серед батьків, а також забезпечувало можливість читання дітьми, які мають відповідну навичку. Під час розробки карток було враховано низку психолого-педагогічних чинників, властивих процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами: особливості емоційного реагування, специфіку переробки візуальної інформації, рівень сформованості когнітивних процесів (аналізу, синтезу, узагальнення, розуміння абстрактних понять), а також здатність до зорового запам'ятовування і наявність або відсутність навички читання.

Таблиця 2.1.2 Критерії створення символічних зображень АДК для використання у роботі з дітьми з ООП

<i>№</i>	<i>Критерій</i>	<i>Опис змісту</i>
1	<i>Можливість самоідентифікації</i>	Зображення містять нейтрального персонажа, з яким може ототожнитися будь-яка дитина незалежно від статі
2	<i>Інклюзивність і толерантність</i>	Зміст візуального ряду враховує принципи рівності рас, національностей, гендерної ідентичності, інвалідності

3	Оптимальний рівень деталізації та схематизації	Зображення не перевантажені другорядними деталями, є зрозумілими та адаптованими до сприймання дітей
4	Наявність підпису друкованими літерами	Підпис дозволяє уніфікувати називання символу дорослими та сприяє формуванню мовленнєво-графічних асоціацій
5	Фізична безпечність матеріалів	Матеріал виготовлений на пластику без гострих кутів, придатний до тривалого використання дітьми з психофізичними порушеннями
6	Чіткість репрезентації	Кожне зображення виразно передає об'єкт, дію або характеристику, не викликає змішаних асоціацій
7	Візуальна контрастність і кольоровий нейтралітет	Використані природні кольори з достатньою контрастністю, що не провокують сенсорного перевантаження
8	Семантична зрозумілість	Символи підібрані відповідно до віку, комунікативного та мовленнєвого рівня дитини та зони найближчого розвитку
9	Відповідність актуальним потребам дитини (за Маслоу)	Лексика підібрана відповідно до базових потреб: фізіологічних, безпеки, любові та гри як провідної діяльності
10	Урахування когнітивних та сенсорних особливостей дітей з РАС та ТПМ	Зображення адаптовані до обмеженої здатності щодо абстрагування, обробки інформації та її емоційного кодування

Отже, перший етап констатувального дослідження засвідчив ефективність та доцільність використання символічних зображень як інструмента формування комунікативної діяльності у дітей з комплексними порушеннями розвитку. Ці результати стали основою для подальшого вдосконалення та розширення методики в межах власного формувального експерименту, який буде описано у наступному підрозділі. На відміну від зазначеного дослідження, наступний етап передбачатиме багатофакторне порівняння, контрольні групи, більш тривалу тривалість втручання, а також включення інших візуальних засобів АДК, що дозволить комплексно оцінити вплив візуальних комунікативних стратегій на розвиток комунікативної діяльності і соціальної активності дошкільників з комплексними порушеннями.

Результати першого етапу констатувального експерименту дали підстави для розроблення повноцінної структури подальшого дослідження. Зокрема, було актуалізовано потребу:

- у розширенні вибірки;
- включенні контрольних груп;
- тривалішому часовому періоді спостереження;
- порівнянні ефективності різних форм візуальної АДК.

2.2. Організаційно-методичні засади другого етапу констатувального експерименту дослідження

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування та розвитку комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку було виявлено, що вітчизняна система дошкільної освіти перебуває на етапі активної трансформації в напрямі інклюзивного підходу. Проте результати аналізу наукової літератури, методичних джерел та нормативної бази засвідчили наявність суперечностей між задекларованими стандартами інклюзивної освіти та практичним рівнем реалізації комунікативної підтримки для дітей з особливими освітніми потребами. Особливої уваги вимагає стан комунікативної діяльності у дошкільників з поєднаними порушеннями мовленнєвого, когнітивного, емоційного та сенсорного характеру, що істотно ускладнює процес соціальної взаємодії в освітньому середовищі.

Теоретичне осмислення проблеми дало змогу виокремити низку провідних методичних засад, серед яких – застосування візуальних засобів альтернативної комунікації, зокрема піктограм та/або символічних зображень системи PECS, комунікативних книжок, візуальних розкладів та мультимодальних підходів. Проте ефективність таких методик у реальних умовах дошкільної інклюзивної освіти потребує емпіричної перевірки, що й зумовило необхідність проведення констатувального етапу експериментального дослідження.

Основною метою цього етапу стало визначення фактичного рівня сформованості комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з

комплексними порушеннями, а також виявлення типових труднощів, умов, педагогічних практик і засобів, що використовуються у закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання. Особливу увагу було приділено вивченню рівня професійної підготовленості педагогів до впровадження альтернативних методів комунікації, ступеню участі батьків у комунікативному супроводі дитини, а також характеристикам середовища, у якому перебуває дитина.

Результати цього етапу дослідження можна використовувати для подальшого проектування, теоретичного обґрунтування та апробації програми розвитку комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями, адаптованої до умов сучасної інклюзивної освіти.

Метою констатувального етапу дослідження виступає: виявлення особливостей формування та розвитку базових компонентів комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями розвитку візуальними засобами альтернативної комунікації.

Реалізація поставленої мети деталізується через наступну сукупність **завдань дослідження:**

1. Визначення базових компонентів та виявлення особливостей формування і розвитку цих компонентів комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями.
2. Розробка інструментарію для проведення дослідження.
3. Проведення експериментального дослідження базових компонентів комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями та виявлення особливостей формування й розвитку цих компонентів.

У процесі дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, серед яких: аналіз медичної, психолого-педагогічної та супровідної документації; систематичне спостереження за поведінкою й комунікативною активністю дітей; проведення цілеспрямованих бесід з батьками та фахівцями; анкетування з метою виявлення суб'єктивних оцінок і ставлень до проблеми; організація та реалізація психолого-педагогічного експерименту для перевірки

ефективності розроблених підходів; а також використання методів математичної статистики для кількісного аналізу отриманих емпіричних даних.

Констатувальний етап експерименту проводився у два етапи.

Таблиця 2.2.1 Етапи констатувального етапу експерименту

Констатувальний експеримент		
	<i>Перший етап дослідження</i>	<i>Другий етап дослідження</i>
<i>Мета дослідження:</i>	дослідження особливостей розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями	дослідження ефективності використання візуальних засобів АДК у розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями
<i>Категорії досліджуваних:</i>	4 групи дітей віком від 2 до 4 років з комплексними порушеннями розвитку	діти дошкільного і молодшого віку (від 4 до 10 років) з порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого розвитку
<i>Критерії дослідження:</i>	Розуміння вербальних інструкцій Можливість вербалізацій Формування і використання фрази Супроводжуюче мовлення	Називання (озвучування) Вибір з 2-х

Перший етап включав дослідження особливостей розвитку комунікативної діяльності дітей раннього і дошкільного віку на базі освітніх і медичних установ, які впроваджують Послугу раннього втручання. Для цієї

частини експерименту було сформовано чотири експериментальні групи досліджуваних.

- 1) *Першу групу* респондентів склали діти від 2 до 4 років, які на початку дослідження мали порушення комунікативного та/або мовленнєвого розвитку, комплексні порушення, які було констатовано за допомогою скринінгу ASQ-3 відповідно до їхнього віку у розрахунку щодо місяців і днів. Під комплексними порушеннями тут і далі ми розуміємо поєднання двох та більше первинних порушень комунікативного та/або мовленнєвого розвитку та порушень з боку сенсорних систем, рухової сфери, інтелектуального розвитку або ментальних порушень. У цій групі взяли участь 50 дітей дошкільного віку. Ця група респондентів упродовж дослідження не мала спрямованого освітнього або розвиваючого впливу щодо формування, розвитку або корекції комунікативних та/або мовленнєвих навичок. Досліджувані цієї групи не отримували логопедичної допомоги і не використовували для спілкування з найближчим колом комунікативних партнерів засоби АДК.
- 2) *Другу групу* досліджуваних цієї частини експерименту склали діти у віці від 2 до 4 років, які мають порушення комунікативного та/або мовленнєвого розвитку, які було констатовано за допомогою скринінгу ASQ-3 так само, як і в попередній групі. В цій групі кількість досліджуваних налічувала 47 дітей дошкільного віку. Досліджувані цієї групи, на відміну, від досліджуваних попередньої групи, отримували цілеспрямований вплив на родину за допомогою центровано-сімейного підходу у Послужі раннього втручання. Упродовж експерименту досліджувані цієї групи отримували послугу раннього втручання раз на тиждень, де мали можливість отримувати поради від таких спеціалістів як: логопед, психолог, фізичний терапевт, фахівець раннього втручання. У співпраці з цими спеціалістами родина мала можливість працювати над формуванням та корекцією навичок комунікативної діяльності, проте,

окреслена група досліджуваних не використовувала під час експерименту для досягнення своїх цілей засоби АДК.

- 3) *Третю групу* досліджуваних склали діти у віці від 2 до 4 років, які, так само, як і в попередніх групах, мали порушення комунікативного та/або мовленнєвого розвитку, які було виявлено за допомогою скринінгу ASQ-3. Ця група складалася з 53 дітей дошкільного віку. Досліджувані цієї групи отримували цілеспрямовану допомогу через Послугу раннього втручання, так само, як і в попередній групі досліджуваних, але, на відміну, від них, використовували візуальні засоби АДК для формування, розвитку і корекції комунікативної і мовленнєвої діяльності. Дана група досліджуваних використовувала візуальні засоби АДК інтуїтивно, не спираючись на якісь алгоритми або методики введення візуальних засобів АДК. Досліджувані цієї групи використовували для свого спілкування з найближчими комунікативними партнерами як різноманітні символні зображення, піктограми, так і світлини, виготовлені батьками дітей або фахівцями раннього втручання власноруч.
- 4) *Четверту групу* досліджуваних цієї частини експерименту склали діти дошкільного віку у віці від 2 до 4 років, з порушеннями комунікативного або мовленнєвого розвитку, які було констатовано на основі результатів скринінгу ASQ-3, так само, як і в трьох попередніх групах досліджуваних. У цій групі взяли участь 48 дітей дошкільного віку. Дана група отримувала цілеспрямований вплив на формування, розвиток і корекцію комунікативних та мовленнєвих навичок через послугу Раннього втручання при цьому використовуючи у своєму повсякденному спілкуванні з найближчими комунікативними партнерами візуальні засоби АДК. Дана група досліджуваних працювала за методикою введення візуальних засобів АДК «Комунікативний конструктор» і працювала з картками, які були досліджені у другій частині експерименту.

Перший етап констатувального експерименту проводився на базі Центрів Раннього втручання м. Одеси та Одеської області, а також: Центр РВ КМП

«Дитяча міська поліклініка №6» Одеської міської ради; Обласний Методичний центр раннього втручання (м. Одеса); Кабінет РВ КМП «Дитяча міська поліклініка №2» Одеської міської ради; Білгород-Дністровський, Відділення РВ Білгород-Дністровського дитячого будинку-інтернату; КУ Центр надання соціальних послуг «Родина» Подільської міської ради; та залучав окремих фахівців з різних регіонів України, а саме: м. Одеса, м. Київ, м. Львів.

У дослідженні взяли участь 195 досліджуваних віком від 0 до 4 років.

Усі респонденти на початок експерименту мали наближені за рівнем розвитку за визначеними критеріями показники та проходили спостереження у системі Раннього втручання. Проте, вплив на розвиток комунікативної діяльності досліджуваних здійснювався по-різному. Так, досліджувані першої групи проходили тільки обстеження за допомогою скринінгу у відповідності до свого віку, продовжували проживати в родині та формувати власні навички комунікації та використовувати їх у власній комунікативній діяльності лише через рутинно-орієнтовані справи, наприклад: спілкування з батьками, сиблінгами та іншими членами родини, прогулянки на громадських ігрових майданчиках, спілкування у громадських місцях, таких як лікарні, магазини тощо. Друга група досліджуваних, на відміну від першої, отримувала Послугу раннього втручання і мала зустрічі з фахівцями, що надавало спеціальний вплив на розвиток комунікативної діяльності за допомогою коучингу батьків. Так, фахівці спеціально звертали увагу батьків на розвиток комунікативної діяльності дітей, консультували їх щодо процесу розвитку комунікативної діяльності, проводили інформаційні зустрічі з батьками, обговорювали результати обстеження тощо. Досліджувані третьої групи вже отримували фахову допомогу саме щодо використання засобів АДК, проте фахівці не використовували на своїх зустрічах якусь визначену модель введення засобів АДК у спілкування дитини, не дотримувалися якоїсь конкретної системи щодо роботи з АДК. Можна зазначити, що робота в даній групі будувалася більш інтуїтивно та природньо без спеціальної організації даного процесу. Досліджувані останньої, четвертої групи, отримували фахове консультування щодо введення візуальних

засобів АДК за методикою «Комунікативний конструктор», яка чітко визначає систему запровадження роботи з розвитку комунікативної діяльності за допомогою візуальних засобів АДК, визначає чіткий послідовний покроковий алгоритм введення візуальних засобів АДК, визначає механізм підбору оптимального виду АДК для спілкування у поточному моменті та надає практичні методичні рекомендації щодо роботи з візуальними засобами АДК для розвитку комунікативної діяльності дітей.

Оцінка стану комунікативної діяльності передбачає формування відповідних критеріїв. Для розробки критеріїв та упорядкування їх щодо значимості у розвитку комунікативної діяльності у дослідженні за основу було взято базові компоненти комунікативної діяльності за О. Лурія, який виокремлює чотири базові компоненти комунікативної діяльності:

- *Поведінковий компонент* – включає в себе мовлення, невербальні поведінкові елементи, жести, міміку, пантоміміку, а також тактику поведінки у різних ситуаціях.
- *Емоційний компонент* – включає емпатію, особливості реагування, особливості самооцінки.
- *Пізнавальний компонент* – включає стереотипи, розвиток рефлексивних здібностей, наявність морального ценза у спілкуванні, особливості перцептивної сторони спілкування, знання закономірностей спілкування.
- *Особистісний компонент* – включає потреби, мотивацію, ціннісно-сенсові та моральні установки.

Другий етап експериментального дослідження присвячено аналізу ефективності впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації у процесі формування та розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку.

2.3. Оцінка стану комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями розвитку

У ході проведення першого етапу констатувального експерименту дослідження було обрано наступні компоненти комунікативної діяльності: У ході дослідження було використано уточнену структуру компонентів комунікативної діяльності, яка спирається на концептуальні підходи О. Лурії і сучасні педагогічні моделі. Згідно з ними, комунікативна діяльність дошкільника включає чотири взаємопов'язані компоненти:

- 1) **Поведінковий компонент.** Цей компонент охоплює вербальні й невербальні поведінкові прояви: вербальне мовлення, жести, міміку, пантоміміку, позу, інтонацію та жестикуляцію. Він також включає адаптивну тактику поведінки у різних життєвих та освітніх ситуаціях. Елементи невербальної поведінки – такі як зоровий контакт, вираз обличчя й координація рухів – відіграють ключову роль у встановленні соціального зв'язку, особливо у дітей із порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого, а також когнітивного розвитку.
- 2) **Емоційний компонент.** Охоплює здатність до емпатії, адекватної емоційної реакції, регуляції настрою та рівня самооцінки. Розвинена емпатія сприяє активному спілкуванню, здатності виражати власні відчуття і розуміти емоційний стан інших. Цей компонент тісно пов'язаний із розвитком рефлексивних навичок і соціальною взаємодією.
- 3) **Пізнавальний компонент.** Охоплює процеси сприймання, розуміння, аналізу і синтезу інформації, включаючи знання соціальних норм і правил спілкування. Сюди також входить здатність до рефлексії, перцептивний аналіз, мовна компетентність (лексика, граматика), сценарне мислення та планування комунікативних дій. Розвиток цих здібностей формує базу для стратегічної комунікації, як у моделі комунікативної компетентності (*discourse та strategic competence*).
- 4) **Особистісний компонент.** Суворо індивідуалізований, він містить мотиви, потреби, ціннісно-сміслові установки, моральні та

саморегулятивні принципи. Саме цей компонент визначає готовність дитини до комунікації – прагнення до взаємодії, творчість, самостійність у спілкуванні та мовленні та активну соціальну позицію [85; 86; 87; 92; 210].

Узгоджене функціонування цих компонентів забезпечує становлення комунікативної діяльності дитини: здатності ефективно брати участь у діалогах, розуміти невербальні сигнали, належно виражати емоції, будувати структуру висловлювання та формувати власну мотивацію до спілкування .

Для діагностики ключових компонентів комунікативної діяльності та проведення констатувального етапу експерименту було обрано міжнародно визнаний скринінговий інструмент *Ages & Stages Questionnaires®*, *Third Edition* (ASQ-3). Цей опитувальник, розроблений професорками Діаною Брікер (Diane Bricker, University of Oregon) та Джейн Сквайрс (Jane Squires, Ph.D.), вперше побачив світ 1995 року й пройшов кілька редакцій до третього випуску 2009 року. Ініціатором створення ASQ стала Dr. Bricker у 1970-х роках, коли виникла потреба у доступному, валідному та адаптивному інструменті для виявлення затримок розвитку у дітей раннього віку. Співпраця з Dr. Squires у 1980–1990-х роках полягала у вичленуванні параметрів поведінки, які б батьки могли надійно відзначати в домашніх умовах. Перше видання ASQ отримало 8 вікових анкет до 48 місяців. Підтримка закону *IDEA* (1997) підштовхнула до створення додаткових інтервалів замірів (10, 14, 22 місяці тощо). У 2009 р. було опубліковано ASQ-3 з 21 віковим інтервалом (1–66 місяців), базовою мовленнєвою, соціальною, моторною, когнітивною складовими, охопленими в анкетах . Окрім ключових співавторок, методологічну підтримку надавали багатoproфільна команда психологів, педагогів, педіатрів та медсестер із закладів ІРЦ. Психометричні властивості інструменту підтверджено через широке стандартизоване дослідження (понад 18 000 анкет у США) та міжнародні валідації (Фінляндія, Норвегія, Китай, Португалія, Бразилія) [156; 254].

У межах адаптації для українського науково-практичного контексту скринінг ASQ-3 пройшов пілотну апробацію під керівництвом Анни Кукурузи. Цей процес включав фазу валідації питань, адаптацію мовленнєвих та

культурних нюансів і перевірку зручності для батьків, що суттєво підвищило точність оцінювання рівня комунікативного розвитку в умовах надання Послуги раннього втручання в Україні [85; 86; 87].

Скринінг передбачає опитування батьків дітей раннього і дошкільного віку за питаннями закритого і відкритого типу. Скринінг побудовано таким чином, щоб можна було дослідити планомірність розвитку психофізичного розвитку дитини від 0 до 38 місяців і 30 днів, кожен новий етап передбачає дорослішання дитини на 3 місяці. Отже, скринінг передбачає діагностику психофізичного розвитку дитини за такими віковими шкалами: 0 – 38 місяців і 30 днів. У дослідження було включено тільки скринінги дітей, віком від 36 місяців, тобто, на момент проведення дослідження, учасникам експерименту вже виповнилося 3 повні роки.

Для дослідження було обрано питання з опитувальника за блоками «спілкування», «вирішення проблем» та «особистісно-соціальна сфера». Запитання за обраними сферами мали закритий тип, батьки мали можливість відповісти на запитання відповідями «так», «ні» або «інколи». Також, опитування доповнювали відкриті питання, на які батьки досліджуваних мали можливість надати розгорнуту відповідь та навести власні приклади.

Для проведення діагностичного обстеження було обрано наступні питання за блоками опитувальника, що відповідають визначеним компонентам комунікативної діяльності, а саме: для *Поведінкового компоненту* комунікативної діяльності було обрано критерій «Розуміння вербальних інструкцій». Цьому критерію відповідають питання опитувальника з блоку «Спілкування», а саме: питання №1, №3, №5 та питання відкритого типу №9. Для *Особистісного компоненту* було обрано критерій «Можливість до вербалізації», який характеризують відповіді на питання з блоку «Спілкування» - №6, з блоку «Вирішення проблем» - №2, з блоку «Особистісно-соціального» - №3, та відкрите питання №3. *Пізнавальний компонент* комунікативної діяльності, позначається критерієм «Формування та використання фрази» і характеризується питаннями з блоку «Спілкування» - №2, і «Особистісно-

соціального блоку» - №5, а також питанням відкритого типу №2. Останні компонент комунікативної діяльності – «Емоційний», визначається критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення та наявність описів». Відповіді на нього надані у блоках «Спілкування» – питання №4, та у блоці «Вирішення проблем» – питання №3, а також питання відкритого типу - №4.

Таблиця 2.3.1 Узгодження базових компонентів комунікативної діяльності з критеріями дослідження

базові компоненти КД	КРИТЕРІЇ	від 36 місяців - закриті питання		відкриті питання	
ПОВЕДІНКОВИЙ 1) мовлення 2) невербальні поведінкові елементи 3) жести 4) тактика поведінки в різних ситуаціях	Розуміння вербальних інструкцій	спілкування 1 Коли ви просите дитину показати на її: ніс, очі, волосся, ноги, вуха тощо. Чи правильно вона вказує на щонайменше 3-7 частин тіла?	спілкування 3 Не надаючи дитині допомоги, вказуючи або використовуючи жести, попросіть її: - Поклади книжку на стіл - Поклади взуття під стілець Чи ваша дитина правильно виконує ці обидві вказівки?	спілкування 5 Покажіть дитині як блискавка на курточці рухається вгору і вниз і скажіть: «Дивись, вона рухається вгору і вниз». Розстебніть блискавку до середини і попросіть дитину посунути блискавку вниз. Потім догори. Чи ваша дитина правильно виконує ці інструкції?	9. Чи є у вас занепокоєння щодо поведінки вашої дитини? Так/Ні Якщо так - поясніть
ОСОБИСТІСНИЙ 1) потреби 2) мотивація	Можливість до вербалізації	спілкування 6 Коли ви питаєте: «Як тебе звати?» Дитина називає своє ім'я і прізвище?	вирішення проблем 2 Якщо ваша дитина хоче чогось, до чого вона не може дотягнутися, чи знайде вона стілець або коробку, щоб стати і дотягтися до цього предмета?	особистісно-соціальна 3 Коли ваша дитина дивиться у дзеркало і ви запитуєте: «Хто в дзеркалі?» Чи каже вона «Я» або називає своє ім'я?	3. Чи можете ви зрозуміти більшість того, що говорить ваша дитина? Так/Ні Якщо ні - поясніть
ПІЗНАВАЛЬНИЙ 1) розвиток рефлексивних здібностей 2) особливості перцептивної сторони спілкування 3) знання закономірностей спілкування	Формування та використання фрази	спілкування 2 Чи утворює ваша дитина речення довжиною в 3-4 слова?	особистісно-соціальна 5 Використовуючи ці конкретні слова запитайте вашу дитину: «Ти дівчинка, чи хлопчик?» Ваша дитина відповідає правильно?		2. Ви думаєте, що ваша дитина розмовляє так, як інші діти її віку? Так/Ні Якщо ні - поясніть
ЕМОЦІЙНИЙ 1) особливості емоційного реагування	Наявність супроводжуючого мовлення + опис	спілкування 4 Дивлячись на книгу з малюнками, чи розповідає вам дитина те, що відбувається на малюнку?	вирішення проблем 3 Коли ви показуєте фігурку і запитуєте дитину «Що це таке?» Чи говорить вона слово, що означає людину чи щось подібне?		4. Чи можуть інші люди зрозуміти більшість того, що говорить ваша дитина? Так/Ні Якщо ні - поясніть

Перевірка еквівалентності вибірових сукупностей на початку дослідження. На початку формування експериментальних груп була проведена оцінка еквівалентності вибірок за чотирьома критеріями експериментального дослідження. У дослідженні взяли участь діти віком від 0 до 4 років, які мають комплексні порушення розвитку або ризик виникнення таких порушень. Усі діти всіх досліджуваних груп мали порушення комунікативного та/або мовленнєвого розвитку. Деякі досліджувані мали різного ступеню зниження пізнавальної діяльності, деякі мали порушення з боку рухової сфери, функції зору або слуху, а також аутизм або розлади аутистичного спектра, синдром Дауна у поєднанні з порушеннями мовленнєвих та/або комунікативних навичок. Усі респонденти досліджуваних груп під час експерименту проживали в родині та мали спілкування з батьками і найближчими родичами. Респонденти різних груп отримували різний педагогічний вплив. Так, досліджувані першої групи не отримували ніяких додаткових послуг, розвивалися виключно в природніх умовах і не використовували засоби АДК у власному спілкуванні. Досліджувані другої групи отримували Послугу раннього втручання раз на тиждень упродовж тривалого часу. Кожна родина отримувала послугу впродовж необхідного часу для досягнення поставлених цілей, але не менше ніж пів року. Ця група дітей не використовувала у своєму спілкуванні засоби АДК, а тільки отримувала комплексну Послугу раннього втручання. Третя група досліджуваних отримувала Послугу раннього втручання, так само, як і група №2, проте, дітям цієї групи надавалася підтримка щодо введення та використання засобів АДК фахівцями раннього втручання. Цей педагогічний вплив на розвиток комунікативної діяльності дітей не мав спеціальної чітко визначеної методології, фахівці раннього втручання використовували засоби АДК спираючись на основи застосування засобів АДК в роботі з дітьми та спиралися на свій власний досвід. Остання, четверта група досліджуваних, отримувала Послугу раннього втручання, як і групи №2 та №3, проте, дітям цієї групи вводили АДК за спеціально розробленою покроковою методикою введення візуальних засобів АДК «Комунікативний конструктор». Діти цієї досліджуваної групи мали

постійний супровід фахівця АДК та використовували спеціальні адаптовані матеріали, такі як картки візуальної підтримки соціального видавництва «ДивоГра».

Таблиця 2.3.2 Статистичні критерії

Статистичні критерії^{a,b}				
	Розуміння вербальних інструкцій 1	Можливість до вербалізацій 1	Формування та використання фрази 1	Наявність супроводжуючо го мовлення 1
Хи-квадрат	1,181	3,690	6,462	3,931
ст.св.	3	3	3	3
Асимптотична значущість	,758	,297	,091	,269
а. Критерій Краскела-Уолліса				
б. Групуєча змінна: № групи				

- За критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає – ,758.
- За критерієм «Можливість до вербалізацій» – ,297.
- За критерієм «Формування та використання фрази» – ,091.
- За критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» – ,269.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження із застосуванням критерію Краскела–Уолліса дозволив оцінити наявність статистично значущих відмінностей між чотирма групами дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку за окремими критеріями комунікативної діяльності. Зокрема, за всіма проаналізованими параметрами – розуміння вербальних інструкцій ($\chi^2=1,181$; $p=0,758$), можливість до вербалізації ($\chi^2=3,690$; $p=0,297$), формування та використання фрази ($\chi^2=6,462$; $p=0,091$) та наявність супроводжуючого мовлення ($\chi^2=3,931$; $p=0,269$) – не зафіксовано статистично значущих відмінностей між групами ($p>0,05$).

Незважаючи на те, що показник формування та використання фрази продемонстрував певну тенденцію до розходження ($p=0,091$), отримане значення залишається за межами статистично значущого рівня, прийнятого у дослідженні ($p<0,05$). Таким чином, наявні результати не дають підстав стверджувати про достовірну різницю між групами за жодним із проаналізованих параметрів на початковому етапі експерименту.

Отже, усі чотири експериментальні групи можна вважати статистично однорідними за рівнем сформованості базових компонентів комунікативної діяльності, що забезпечує обґрунтованість подальшого порівняння ефективності різних підходів до використання візуальних засобів альтернативної комунікації у процесі експерименту.

Внутрішньо групове наскрізне порівняння динаміки за критерієм Фрідмана. За критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість у першій групі складає - ,131; у другій - ,444; у третій - ,462; у четвертій - ,000. Дані проведеного аналізу свідчать, що значущим на рівні ,000 ($P < 0,01$) є результат четвертої – експериментальної групи. Дана група використовувала методику для формування відповідної навички, і ми можемо засвідчити ефективність використання методики для формування відповідного уміння. Показники результатів роботи інших груп не виявилися значущими.

За критерієм «Можливість до вербалізації» асимптотична значущість у першій групі складає - ,001; у другій - ,005; у третій - ,121; у четвертій - ,000. Отримані результати значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$) для четвертої групи і на рівні ,005 ($P < 0,05$) для першої і другої групи. Результати третьої групи не виявилися значущими. Очевидно, що використання методики є ефективним у формуванні відповідної навички, адже результати контрольної групи значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$). Проте, контрольна група фону і група контролю реактивності досліджуваних також виявили результати значущі на рівні ,005 ($P < 0,05$). Дані групи не використовували візуальні засоби АДК для формування відповідної навички і не отримували спеціального педагогічного впливу задля введення і використання візуальних засобів АДК у формуванні відповідної

навички. Ми припускаємо, що дані виявилися значущими через соціальне оточення дітей цих груп або іншого педагогічного впливу. Цей феномен потребує більш поглибленого вивчення, але не має істотного впливу на доказовість ефективності запропонованої методики введення візуальних засобів АДК для дітей, тому не розглядається нами в рамках дисертаційного дослідження більш деталізовано і залишається на майбутнє доопрацювання і дослідження.

За критерієм «Формування та використання фрази» асимптотична значущість у першій групі складає - ,105; у другій - ,670; у третій - ,651; у четвертій - ,000. Дані проведеного аналізу свідчать, що значущим на рівні ,000 ($P < 0,01$) є результат четвертої – експериментальної групи. Дана група використовувала методику для формування відповідної навички, і ми можемо засвідчити ефективність використання методики для формування відповідного уміння. Показники результатів роботи інших груп не виявилися значущими.

За критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» асимптотична значущість у першій групі складає - ,504; у другій - ,395; у третій - ,050; у четвертій - ,000. Дані проведеного аналізу свідчать, що значущим на рівні ,000 ($P < 0,01$) є результат четвертої – експериментальної групи. Дана група використовувала методику для формування відповідної навички, і ми можемо засвідчити ефективність використання методики для формування відповідного уміння. Показники результатів роботи інших груп не виявилися значущими.

Аналіз отриманих результатів за критеріями розвитку комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку засвідчив ефективність впровадження спеціальної методики використання візуальних засобів АДК в експериментальній групі. Зокрема, за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» лише у четвертій експериментальній групі отримано статистично значущий результат ($p=0,000$), що свідчить про достовірний позитивний вплив запропонованої методики на формування відповідної навички. Усі інші групи не продемонстрували значущих зрушень ($p>0,05$), що вказує на відсутність ефективного педагогічного втручання у

напрямі розвитку даного показника. За критерієм «Можливість до вербалізації» статистично значущі покращення виявлено у четвертій групі ($p=0,000$), а також у першій ($p=0,001$) та другій ($p=0,005$) групах. Незважаючи на це, лише четверта група отримувала цілеспрямовану підтримку з використанням АДК, тоді як у першій і другій групах спеціального впровадження методики не проводилося. Тому можна припустити, що зафіксовані зрушення в цих групах зумовлені впливом соціального середовища або іншими нефіксованими педагогічними чинниками. Цей феномен вимагає подальшого вивчення, однак в межах цього дослідження не є предметом глибокого аналізу. За критерієм «Формування та використання фрази» значущих результатів досягнуто лише в експериментальній групі ($p=0,000$), що підтверджує цілеспрямовану дію методики на розвиток синтаксичних елементів мовлення. Інші групи не продемонстрували статистично значущих змін ($p>0,05$), що свідчить про стабільність початкового рівня розвитку цього показника без спеціального втручання. Окремо варто відзначити дані за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення», де значущість також досягнута виключно у четвертій групі ($p=0,000$), що дає підстави говорити про ефективність методики у розвитку невербального супроводу мовленнєвих актів, зокрема жестів, міміки, пантоміміки тощо.

Таким чином, отримані результати підтверджують високу ефективність розробленої методики введення візуальних засобів АДК у формуванні ключових навичок комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями. Водночас виявлені окремі статистично значущі зрушення у групах без спеціального втручання можуть бути пов'язані з фоновими соціальними або побутовими чинниками й потребують додаткового міждисциплінарного аналізу в межах окремого дослідження. У подальшому ми розглядаємо можливість додаткового експериментального дослідження у своїй подальшій роботі щодо удосконалення запропонованої методики.

Таблиця 2.3.3 Внутрішньо групове наскрізне порівняння динаміки за критерієм Фрідмана

Статистичні критерії^а

1,0	N	87
	Хи-квадрат	4,067
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,131
2,0	N	50
	Хи-квадрат	1,625
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,444
3,0	N	32
	Хи-квадрат	1,543
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,462
4,0	N	25
	Хи-квадрат	41,167
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії^а

1,0	N	87
	Хи-квадрат	14,538
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,001
2,0	N	50
	Хи-квадрат	10,407
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,005
3,0	N	32
	Хи-квадрат	4,222
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,121
4,0	N	25
	Хи-квадрат	33,324
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії^а

1,0	N	87
	Хи-квадрат	4,500
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,105
2,0	N	50
	Хи-квадрат	,800
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,670
3,0	N	32
	Хи-квадрат	,857
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,651
4,0	N	25
	Хи-квадрат	27,745
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії^а

1,0	N	87
	Хи-квадрат	1,368
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,504
2,0	N	50
	Хи-квадрат	1,857
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,395
3,0	N	32
	Хи-квадрат	6,000
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,050
4,0	N	25
	Хи-квадрат	32,000
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Аналіз початкового рівня сформованості комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку дозволив виявити диференційований рівень сформованості окремих її компонентів, що свідчить про неоднорідність проявів комунікативних труднощів у цільовій групі. За результатами первинної діагностики чітко простежуються критерії, які виявилися найменш сформованими, а також ті, що демонструють відносно кращий вихідний рівень.

Критерій «Супроводжуюче мовлення» продемонстрував найнижчі показники серед усіх чотирьох, що вказує на серйозні труднощі дітей у здатності коментувати власні дії, вербалізувати наміри або емоції. Зниження цього показника характерне для дітей із гіпоактивною мовленнєвою ініціативою, затримкою розвитку внутрішнього мовлення та недостатньо сформованими механізмами мовленнєвої саморегуляції.

Показники за критерієм *«Формування і використання фрази»* свідчать про низький рівень синтаксичної організації мовлення: більшість дітей на початку експерименту не були здатні до побудови повноцінних мовленнєвих конструкцій. Переважання ізольованих слів, жестів або вокалізацій є типовим для осіб із порушенням комунікативної функції мовлення при комплексних порушеннях розвитку.

Критерій «Можливість до вербалізацій» демонструє наявність виражених труднощів у ініціації мовленнєвої активності, тобто в спонтанному вираженні потреб, бажань чи думок. Частина дітей залишається мовчазною або використовує невербальні засоби комунікації навіть у соціально значущих ситуаціях, що може свідчити про низьку мотивацію до спілкування окрім труднощів із побудовою та продукацією вербального вислову.

Критерій «Розуміння вербальних інструкцій» виявився найменш ураженим на початку дослідження, що дозволяє припустити, що імпресивне мовлення зберігається у більшості дітей частково, навіть за умов серйозних експресивних обмежень. Це створює потенційне підґрунтя для побудови альтернативної комунікації через візуальні та ситуативні опори.

Таким чином, результати первинної діагностики свідчать, що найменш сформованими у дошкільників з комплексними порушеннями розвитку виявилися супроводжуюче мовлення та фразове мовлення, тоді як розуміння вербальних інструкцій зберігається частково. Це підкреслює необхідність системного педагогічного втручання, орієнтованого на поступове формування продуктивної комунікативної діяльності, з опорою на збережені імпресивні можливості.

Аналіз динаміки – внутрішньо групове порівняння за 2 і 3 пробами. За критерієм рангових знаків Вілкоксона були отримані наступні результати:

У першій досліджуваній групі – контрольна група фон – за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає ,729; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - , 593; за критерієм «Формування та використання фрази» - ,058; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,763. Жоден з отриманих показників за жодним критерієм у 2 та 3 пробах не дали значущих результатів.

У другій досліджуваній групі – контроль реактивності досліджуваних – за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає ,417; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - ,071; за критерієм «Формування та використання фрази» - ,317; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,564. Жоден з отриманих показників за жодним критерієм у 2 та 3 пробах не дали значущих результатів.

У третій досліджуваній групі – контрольна група плацебо - за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає ,795; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - ,157; за критерієм «Формування та використання фрази» - ,564; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,317. Жоден з отриманих показників за жодним критерієм у 2 та 3 пробах не дали значущих результатів.

У четвертій досліджуваній групі – експериментальна група - за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає - ,000; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - ,000; за критерієм «Формування та

використання фрази» - ,006; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,001. Отримані відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$) за кожним з чотирьох критеріїв, що доводить ефективність запропонованої методики для формування відповідних навичок у дітей.

Результати порівняльного аналізу змін у рівні сформованості компонентів комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями, отримані за допомогою критерію рангових знаків Вілкоксона, засвідчили наявність статистично значущих зрушень виключно в межах експериментальної групи. Зокрема, у четвертій досліджуваній групі, яка проходила формувальний етап із використанням спеціально розробленої методики введення візуальних засобів АДК, виявлено достовірні позитивні зміни за всіма діагностованими критеріями: розуміння вербальних інструкцій ($p=0,000$), можливість до вербалізації ($p=0,000$), формування та використання фрази ($p=0,006$), наявність супроводжуючого мовлення ($p=0,001$). Значущість результатів на рівні $p<0,01$ підтверджує ефективність запропонованого педагогічного втручання у формуванні ключових комунікативних умінь у дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Натомість у контрольних групах – фонові (перша група), контроль реактивності (друга група) та плацебо-група (третья група) – не було зафіксовано жодних статистично значущих змін між другою та третьою пробами (усі значення $p>0,05$). Це свідчить про відсутність істотних зрушень у розвитку комунікативних навичок у дітей, які не отримували цілеспрямованого впровадження засобів АДК. Найнижче значення p у цих групах зафіксовано за критерієм формування та використання фрази ($p=0,058$ у першій групі), однак навіть цей показник залишився на межі статистичної значущості.

Таким чином, отримані емпіричні дані підтверджують дієвість спеціалізованої методики впровадження візуальних засобів АДК для розвитку базових критеріїв комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Відсутність позитивної динаміки у контрольних групах дозволяє з високим ступенем упевненості стверджувати, що

саме використання методики стало визначальним чинником покращення рівня комунікативної діяльності в експериментальній групі.

Аналіз динаміки - внутрішньо групове порівняння за 1 і 2 пробами. За критерієм рангових знаків Вілкоксона були отримані наступні результати:

У першій досліджуваній групі – контрольна група фон – за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає ,074; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - ,003; за критерієм «Формування та використання фрази» - 1,000; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,166. За критеріями «Розуміння вербальних інструкцій», «Формування та використання фрази», «Наявність супроводжуючого мовлення» дані отриманих показників у 1 та 2 пробах не дали значущих результатів. За критерієм «Можливість до вербалізацій» отримані дані значущі на рівні ,003 ($P < 0,05$). Це явище не має значного впливу на формування навички у подальшій роботі, тому дані показники більше не демонструються у порівнянні проб 2 і 3. Ми визнаємо, що означене явище потребує подальшого більш детального вивчення і пояснення, але не має критичного впливу на результати дисертаційного дослідження і висновки стосовно ефективності запропонованої методики введення візуальних засобів АДК у роботі з дітьми.

У другій досліджуваній групі – контроль реактивності досліджуваних – за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає ,803; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - ,021; за критерієм «Формування та використання фрази» - ,527; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,655. Жоден з отриманих показників за жодним критерієм у 1 та 2 пробах не дали значущих результатів.

У третій досліджуваній групі – контрольна група плацебо - за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає ,564; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - ,317; за критерієм «Формування та використання фрази» - ,317; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,102. Жоден з отриманих показників за жодним критерієм у 1 та 2 пробах не дали значущих результатів.

У четвертій досліджуваній групі – експериментальна група - за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» асимптотична значущість складає - ,001; за критерієм «Можливість до вербалізацій» - ,002; за критерієм «Формування та використання фрази» - ,001; за критерієм «Наявність супроводжуючого мовлення» - ,001. Отримані відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$) за кожним з чотирьох критеріїв, що доводить ефективність запропонованої методики для формування відповідних навичок у дітей.

Результати статистичного аналізу змін між першою та другою пробами за критерієм рангових знаків Вілкоксона дозволили встановити диференційовану динаміку розвитку комунікативної діяльності в досліджуваних групах дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Зокрема, суттєві покращення за всіма чотирма діагностичними критеріями: розуміння вербальних інструкцій, можливість до вербалізації, формування та використання фрази та наявність супроводжуючого мовлення – зафіксовано лише в четвертій (експериментальній) групі, яка проходила цілеспрямовану корекційно-розвивальну програму із використанням візуальних засобів АДК. Усі значення асимптотичної значущості у цій групі знаходяться на рівні $p < 0,01$, що підтверджує високий рівень достовірності отриманих результатів.

У першій групі (контрольна фонові) значущих змін не виявлено за трьома з чотирьох критеріїв. Єдиним винятком став показник можливість до вербалізації, де було отримано значення $p = 0,003$ ($p < 0,05$). Проте враховуючи той факт, що ця група не зазнавала спеціального педагогічного втручання, дане зрушення не розглядається як результат впливу розробленої методики, а скоріше як поодинокий феномен, що потребує подальшого вивчення.

У другій групі (контроль реактивності) також було зафіксовано лише одне значення, що набуло статистичної значущості – можливість до вербалізації ($p = 0,021$; $p < 0,05$). Однак решта показників виявились статистично незначущими, що свідчить про відсутність цілеспрямованих змін. Аналогічна тенденція спостерігалася в третій групі (плацебо), де жоден із показників не досяг рівня статистичної значущості ($p > 0,05$).

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок, що саме запропонована методика впровадження візуальних засобів АДК забезпечила позитивну динаміку у формуванні всіх досліджуваних аспектів комунікативної діяльності. Зафіксовані окремі незначущі зрушення у контрольних групах можуть бути пояснені фоновими соціальними або індивідуальними чинниками, однак не впливають на загальну доказовість ефективності запропонованого педагогічного підходу.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 – попарне порівняння за критеріями:

1-й КРИТЕРІЙ – РОЗУМІННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ІНСТРУКЦІЙ

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 1; 4)

За критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» отримано такі показники:

$X_{сер1} = 8,5057$; $X_{сер4} = 15,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$).

Критерій «Розуміння вербальних інструкцій» демонструє наявні навички імпресивного мовлення у дитини і є першою ланкою до опанування навичкою вербального мовлення. Даний критерій приймає участь у формуванні мотивації до спілкування і сприяє розвитку як мовленнєвої, так і комунікативної функцій.

Результати попарного порівняння показників третьої проби між першою (контрольною) та четвертою (експериментальною) групами за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» засвідчили наявність статистично значущих розбіжностей між рівнями сформованості цієї навички у дітей. Середнє значення у контрольній групі склало $X_1=8,51$, тоді як у експериментальній групі – $X_4=15,40$, що свідчить про істотну різницю на користь експериментальної групи. За результатами критерію Манна–Уїтні значущість різниці становить $p=0,000$ ($p<0,01$), що підтверджує високий рівень достовірності отриманих результатів.

Критерій «Розуміння вербальних інструкцій» є одним із провідних індикаторів розвитку імпресивного мовлення – здатності дитини до розуміння усного мовлення оточення. Ця навичка є основою для подальшого становлення експресивного мовлення та формування усвідомленої комунікативної діяльності.

Вона тісно пов'язана з розвитком мовленнєвої мотивації, соціальної ініціативи та здатності до регуляції поведінки на основі мовленнєвих стимулів.

Отже, отримані результати засвідчують ефективність впровадженої в експериментальній групі методики, спрямованої на розвиток комунікативної діяльності з використанням візуальних засобів альтернативної комунікації. Суттєве підвищення рівня розуміння вербальних інструкцій у дітей, які пройшли цілеспрямовану корекційно-розвивальну програму, свідчить про позитивний вплив методики на імпресивний компонент мовлення, що, у свою чергу, створює передумови для активного оволодіння вербальною формою спілкування.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 2; 4)

За критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» отримано такі показники: $X_{сер2} = 7,4000$; $X_{сер4} = 15,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$).

Попарне порівняння результатів третьої проби між другою (група контролю реактивності) та четвертою (експериментальною) групами за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» виявило достовірну статистичну різницю у рівнях сформованості відповідної навички у дітей. Середнє значення у другій групі склало $X_2=7,40$, тоді як в експериментальній групі – $X_4=15,40$. Застосування критерію Манна–Уїтні продемонструвало високу статистичну значущість розбіжностей між групами ($p=0,000$; $p<0,01$), що вказує на ефективний вплив запропонованої методики в умовах цілеспрямованого педагогічного втручання.

Критерій «Розуміння вербальних інструкцій» слугує базовим показником сформованості імпресивного мовлення та є ключовим у розвитку комунікативної діяльності дитини. Здатність сприймати і реагувати на усні мовленнєві сигнали безпосередньо пов'язана з формуванням мотивації до спілкування, здатності до виконання інструкцій, а також з усвідомленим включенням у взаємодію з дорослими та однолітками.

Отримані результати переконливо свідчать, що діти, які не отримували спеціалізованого супроводу із впровадження візуальних засобів альтернативної

комунікації, демонструють значно нижчі показники розуміння вербальних інструкцій порівняно з учасниками експериментальної групи. Таким чином, розроблена методика довела свою ефективність у розвитку ключових передумов до активного мовленнєвого й соціального функціонування у дошкільників із комплексними порушеннями розвитку.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 3; 4)

За критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» отримано такі показники: $X_{сер3} = 8,1250$; $X_{сер4} = 15,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$).

Результати попарного порівняння третьої проби за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій» між третьою (контрольною плацебо) та четвертою (експериментальною) групами продемонстрували наявність статистично значущих розбіжностей у рівні сформованості відповідної навички. Середнє значення в третій групі склало $X_3=8,13$, тоді як в експериментальній групі – $X_4=15,40$. Застосування критерію Манна–Уїтні засвідчило достовірну різницю між групами з високим рівнем статистичної значущості ($p=0,000$; $p<0,01$).

Отримані результати свідчать про істотний вплив цілеспрямованого педагогічного втручання, що базується на використанні візуальних засобів альтернативної комунікації, на розвиток імпресивного мовлення у дітей з комплексними порушеннями розвитку. Критерій «Розуміння вербальних інструкцій» виступає базовим показником здатності дитини сприймати мовленнєві звернення дорослих та реагувати на них у структурованій комунікативній ситуації. Він також є однією з провідних передумов до подальшого формування експресивного мовлення і самостійної комунікативної діяльності і мовленнєвої активності.

На тлі відсутності значущих зрушень у плацебо-групі результати експериментальної групи дозволяють зробити обґрунтований висновок щодо ефективності застосованої методики для розвитку ключових елементів комунікативної діяльності в дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Ефективне формування навички розуміння вербальних

інструкцій підтверджує педагогічну доцільність упровадження візуальних засобів АДК у практику інклюзивної дошкільної освіти.

Таблиця 2.3.4 Порівняльна таблиця результатів попарного аналізу за критерієм «Розуміння вербальних інструкцій»

<i>№ п/п</i>	<i>Порівнювані групи</i>	<i>Середнє значення в групі 1 (Хсер)</i>	<i>Середнє значення в групі 2 (Хсер)</i>	<i>Критерій Манна– Уїтні (р- значення)</i>	<i>Рівень значущості</i>	<i>Інтерпретація результату</i>
1	<i>Група 1 – Група 4</i>	8,51	15,4	0	$p < 0,01$	Статистично значущі відмінності на користь Групи 4
2	<i>Група 2 – Група 4</i>	7,4	15,4	0	$p < 0,01$	Статистично значущі відмінності на користь Групи 4
3	<i>Група 3 – Група 4</i>	8,13	15,4	0	$p < 0,01$	Статистично значущі відмінності на користь Групи 4

У всіх трьох випадках зафіксовано високий рівень достовірності різниці між контрольними групами (1, 2, 3) та експериментальною (4), що підтверджує ефективність методики, яка була впроваджена лише у четвертій групі.

2-й КРИТЕРІЙ – МОЖЛИВІСТЬ ВЕРБАЛІЗАЦІЙ

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 1; 4)

За критерієм «Можливість до вербалізацій» отримано такі показники:

$X_{сер1} = 5,4598$; $X_{сер4} = 12,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$).

Результати попарного порівняльного аналізу третьої проби між першою (контрольною) та четвертою (експериментальною) групами за критерієм «Можливість до вербалізацій» засвідчили наявність статистично значущої

різниці у сформованості відповідної навички у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Середнє значення в контрольній групі становило $X_1=5,46$, тоді як в експериментальній групі – $X_4=12,40$. Застосування критерію Манна–Уїтні підтвердило достовірність відмінностей між групами на високому рівні статистичної значущості ($p=0,000$; $p<0,01$).

Критерій «Можливість до вербалізацій» відображає здатність дитини до ініціювання усного мовлення, формування словесних реакцій, озвучування власних потреб, емоцій та думок. Цей показник є важливим маркером становлення експресивного мовлення та мовленнєвої самостійності. Розвиток вербалізації, зокрема в умовах використання візуальних засобів АДК, є важливим етапом на шляху до переходу від допоміжних до автономних форм комунікації.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що впровадження авторської методики візуального супроводу спілкування має позитивний вплив на здатність дітей до самостійного мовленнєвого вираження, що підтверджується суттєвим зростанням середніх значень у експериментальній групі порівняно з контрольною. Таким чином, запропонований підхід довів свою ефективність у формуванні активної вербальної ініціативи у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 2; 4)

За критерієм «Можливість до вербалізацій» отримано такі показники:

$X_{сер2} = 5,0000$; $X_{сер4} = 12,4000$.

За критерієм Манна–Уїтні – відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$).

Результати попарного аналізу третьої проби за критерієм «Можливість до вербалізацій» між другою (група контролю реактивності) та четвертою (експериментальною) групами виявили статистично значущі відмінності на користь учасників експерименту. Середнє значення у другій групі становило $X_2=5,00$, тоді як у четвертій групі – $X_4=12,40$. Відповідно до результатів критерію Манна–Уїтні, виявлена різниця є достовірною на високому рівні статистичної значущості ($p=0,000$; $p<0,01$).

Показник «Можливість до вербалізацій» є одним із ключових у діагностиці рівня розвитку експресивного мовлення у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями. Цей критерій відображає здатність дитини до словесного позначення об'єктів, подій, емоцій, а також до ініціації мовленнєвих актів у комунікативній ситуації. Його підвищення свідчить про формування мовленнєвої активності та прагнення дитини до взаємодії через вербальні засоби.

Отримані дані свідчать, що в умовах цілеспрямованого педагогічного впровадження візуальних засобів АДК в рамках експериментальної програми у дітей значно активізується здатність до самостійного вербального вираження. Це доводить ефективність методики не лише як компенсаторного, а й як розвивального засобу, який сприяє поступовому переходу від візуальних до вербальних форм комунікації.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 3; 4)

За критерієм «Можливість до вербалізацій» отримано такі показники:

$X_{сер3} = 6,4063$; $X_{сер4} = 12,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,000 ($P < 0,01$).

Результати попарного порівняння третьої проби за критерієм «Можливість до вербалізацій» між третьою (плацебо-група) та четвертою (експериментальна) групами демонструють наявність статистично значущих розбіжностей у сформованості відповідної навички. Середнє значення в третій групі становило $X_3=6,41$, тоді як у четвертій – $X_4=12,40$. Відповідно до результатів критерію Манна–Уїтні, відмінності між групами є достовірними на високому рівні статистичної значущості ($p=0,000$; $p<0,01$).

Критерій «Можливість до вербалізацій» є показником здатності дитини до мовленнєвої ініціативи, вираження потреб, емоцій та думок через усне мовлення. Він безпосередньо пов'язаний із розвитком експресивної сторони комунікативної діяльності та формуванням мовленнєвої самостійності, що особливо важливо для дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Отримані результати свідчать про те, що лише в умовах цілеспрямованого педагогічного втручання із використанням візуальних засобів АДК у межах

експериментальної програми спостерігається істотне покращення вербальних можливостей дитини. Відсутність таких змін у плацебо-групі, яка не отримувала спеціального впровадження АДК, підтверджує, що запропонована методика є ключовим чинником позитивної динаміки у розвитку вербалізації. Це, у свою чергу, підсилює обґрунтованість застосування візуальної комунікації як ефективного етапу на шляху до мовленнєвої автономії дитини.

Таблиця 2.3.5 Порівняльна таблиця результатів за критерієм «Можливість до вербалізацій»

<i>№ п/п</i>	<i>Порівнювані групи</i>	<i>Середнє значення в групі 1 (Хсер)</i>	<i>Середнє значення в групі 2 (Хсер)</i>	<i>Критерій Манна– Уїтні (р- значення)</i>	<i>Рівень значущості</i>	<i>Інтерпретація результату</i>
1	<i>Група 1 – Група 4</i>	5,46	12,4	0	$p < 0,01$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4
2	<i>Група 2 – Група 4</i>	5	12,4	0	$p < 0,01$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4
3	<i>Група 3 – Група 4</i>	6,41	12,4	0	$p < 0,01$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4

Значущі переваги експериментальної групи вказують на ефективність методики впровадження візуальних засобів АДК у розвитку вербальної активності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями.

3-й КРИТЕРІЙ – ФОРМУВАННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗИ

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 1; 4)

За критерієм «Формування і використання фрази» отримано такі показники:

$X_{сер1} = 5,0575$; $X_{сер4} = 7,8000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,012 ($P < 0,05$).

Аналіз результатів третьої проби за критерієм «Формування і використання фрази» у першій (контрольній) та четвертій (експериментальній) групах виявив статистично значущі відмінності у рівні сформованості навички побудови фразового мовлення. Середнє значення у першій групі становило $X_1=5,06$, тоді як у четвертій — $X_4=7,80$. Результати критерію Манна–Уїтні засвідчили достовірність цих розбіжностей на рівні $p=0,012$ ($p<0,05$).

Критерій «Формування і використання фрази» відображає здатність дитини до створення зв'язних мовленнєвих конструкцій, що є важливою умовою реалізації експресивної сторони комунікативної діяльності. Формування фразового мовлення свідчить про перехід дитини від ізольованого слововживання до більш складних мовленнєвих структур, необхідних для вираження думок, опису дій, почуттів і потреб. Вжливо також наголосити, що формування і використання фрази можливе не лише у вербальному плані, але й через використання візуальних засобів АДК. Дослідження враховує результати як вербальних так і невербальних планів формування і використання фрази. У обох описаних випадках дана навичка є послідовним розвитком навички «Розуміння вербальних інструкцій» і виявляється надбудовою.

Отримані дані підтверджують ефективність запропонованої методики впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації, яка застосовувалась у четвертій групі. Статистично значуще зростання рівня сформованості фразового мовлення свідчить про позитивний вплив візуального супроводу на синтаксичну організацію висловлювань у дітей з комплексними порушеннями розвитку. Це підкреслює доцільність використання методики як одного з дієвих засобів підтримки мовленнєвого розвитку в інклюзивному дошкільному середовищі.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 2; 4)

За критерієм «Формування і використання фрази» отримано такі показники:

$X_{сер2} = 3,5000$; $X_{сер4} = 7,8000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,012 ($P < 0,05$).

Результати попарного аналізу третьої проби за критерієм «Формування і використання фрази» між другою (група контролю реактивності) та четвертою (експериментальна) групами виявили статистично значущі розбіжності у рівнях сформованості фразового мовлення у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Середнє значення у другій групі становило $X_2=3,50$, тоді як у четвертій – $X_4=7,80$. Відповідно до критерію Манна–Уїтні, отримані розбіжності є достовірними на рівні $p=0,012$ ($p<0,05$).

Формування фразового мовлення є важливою складовою розвитку експресивної мовленнєвої діяльності, що свідчить про ускладнення мовленнєвих структур, перехід від ізольованих слів до зв'язних висловлювань, а також формування когнітивних та граматичних компонентів мовлення. Саме ця здатність забезпечує дитині можливість передавати повноцінну інформацію, описувати події, емоції, взаємодіяти в діалозі.

Статистично значуще зростання цього показника в експериментальній групі є підтвердженням ефективності запропонованої методики впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації, яка сприяє розвитку мовленнєвої активності, підтримує логіко-граматичне оформлення висловлювань та забезпечує умови для переходу до більш складних мовленнєвих форм. Натомість відсутність аналогічних змін у другій групі, яка не отримувала цілеспрямованого втручання, підсилює доказовість ефективності педагогічної інтервенції у рамках експерименту.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 3; 4)

За критерієм «Формування і використання фрази» отримано такі показники:

$X_{сер3} = 3,7500$; $X_{сер4} = 7,8000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні ,012 ($P < 0,05$).

Результати попарного аналізу третьої проби за критерієм «Формування і використання фрази» між третьою (контрольною плацебо) та четвертою

(експериментальною) групами виявили статистично значущі розбіжності у рівні сформованості фразового мовлення у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Середнє значення у третій групі склало $X_3=3,75$, тоді як у четвертій групі – $X_4=7,80$. За критерієм Манна–Уїтні відмінності виявились достовірними на рівні $p=0,012$ ($p<0,05$).

Критерій «Формування і використання фрази» є індикатором розвитку синтаксичної складності мовлення, здатності до створення зв'язних висловлювань, що відповідають комунікативному завданню. Ця навичка має фундаментальне значення для реалізації повноцінного мовленнєвого спілкування та є критично важливою для дітей з комплексними порушеннями розвитку, які потребують особливої підтримки в оволодінні комунікативними засобами.

Отримані результати свідчать про ефективність застосованої в експериментальній групі методики впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації. Цілеспрямоване педагогічне втручання сприяло формуванню фразової структури мовлення, тоді як у плацебо-групі, яка не отримувала спеціалізованого впливу, спостерігалася стабільність початкового рівня. Це підтверджує, що запропонована методика є результативним інструментом активізації мовленнєвої продукції у дітей з комплексними порушеннями та має високу практичну значущість для інклюзивної дошкільної освіти.

Таблиця 2.3.6 Порівняльна таблиця результатів за критерієм «Формування і використання фрази»

<i>№ n/n</i>	<i>Порівнювані групи</i>	<i>Середнє значення в групі 1 ($X_{сер}$)</i>	<i>Середнє значення в групі 2 ($X_{сер}$)</i>	<i>Критерій Манна– Уїтні (p- значення)</i>	<i>Рівень значущості</i>	<i>Інтерпретація результату</i>
1	Група 1 – Група 4	5,06	7,8	0,012	$p < 0,05$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4

2	<i>Група 2 – Група 4</i>	3,5	7,8	0,012	$p < 0,05$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4
3	<i>Група 3 – Група 4</i>	3,75	7,8	0,012	$p < 0,05$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4

Отримані значущі відмінності у всіх порівняльних парах свідчать про позитивний вплив експериментальної методики на розвиток фразового мовлення у дітей, які працювали з візуальними засобами АДК.

4-й КРИТЕРІЙ – СУПРОВОДЖУЮЧЕ МОВЛЕННЯ

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 1;4)

За критерієм «Супроводжуюче мовлення» отримано такі показники:

$X_{сер1} = 4,1379$; $X_{сер4} = 7,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні 0,001 ($P < 0,01$).

Результати попарного аналізу третьої проби за критерієм «Супроводжуюче мовлення» між першою (контрольною) та четвертою (експериментальною) групами виявили статистично значущі розбіжності в рівні сформованості цієї навички. Середнє значення у першій групі становило $X_1=4,14$, тоді як у четвертій – $X_4=7,40$. Згідно з результатами критерію Манна–Уїтні, відмінності між групами є достовірними на рівні $p=0,001$ ($p<0,01$), що свідчить про високий ступінь статистичної значущості. Критерій «Супроводжуюче мовлення» відображає здатність дитини використовувати мовленнєві елементи як супровід до власної або спостережуваної дії, зокрема у вигляді вербальних коментарів, вигуків, описів, що супроводжують поведінку. Така форма мовлення є важливою передумовою для розвитку внутрішнього мовлення, саморегуляції, а також інтеграції мовлення у когнітивну діяльність.

Отримані результати засвідчують, що методика впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації, яка використовувалася у четвертій групі, не

лише сприяє розвитку мовленнєвої активності загалом, а й ефективно стимулює становлення супроводжуючого мовлення як окремого компонента комунікативної діяльності. Порівняння з контрольною групою, де значущих змін не зафіксовано, підсилює аргументацію на користь практичної ефективності застосованої корекційно-розвивальної моделі.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 2; 4)

За критерієм «Супроводжуюче мовлення» отримано такі показники:

$X_{сер2} = 3,5000$; $X_{сер4} = 7,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні 0,001 ($P < 0,01$).

Попарне порівняння результатів третьої проби за критерієм «Супроводжуюче мовлення» між другою (група контролю реактивності) та четвертою (експериментальна) групами засвідчило статистично значущі відмінності в рівні сформованості відповідної навички. Середнє значення у другій групі становило $X_2=3,50$, тоді як у четвертій – $X_4=7,40$. Результати критерію Манна-Уїтні вказують на достовірність цих розбіжностей на рівні $p=0,001$ ($p<0,01$), що свідчить про високий ступінь статистичної значущості ефекту. Супроводжуюче мовлення виконує важливу функцію вербального озвучування дій, емоцій або намірів дитини, і є ключовим елементом у розвитку внутрішнього мовлення, механізмів саморегуляції та усвідомленої поведінки. Воно також є маркером інтеграції мовлення у структуру когнітивної діяльності дитини, особливо за умов наявності комплексних порушень розвитку. Значуща різниця між показниками дітей, які не отримували спеціального педагогічного впливу (група 2), і дітей, які брали участь у цілеспрямованій програмі впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації (група 4), свідчить про ефективність використаної методики. Її вплив забезпечує якісне покращення здатності дітей до словесного супроводу дій, що є важливим етапом у становленні мовленнєвої та комунікативної самостійності.

Таким чином, запропонована корекційно-розвивальна методика є дієвим засобом стимулювання одного з найменш спонтанно сформованих аспектів

комунікації – супроводжуючого мовлення, і має значну потенційну цінність для практики інклюзивної дошкільної освіти.

Аналіз отриманих результатів для проби 3 попарне порівняння (групи 3; 4)

За критерієм «Супроводжуюче мовлення» отримано такі показники:

$X_{сер3} = 4,0625$; $X_{сер4} = 7,4000$.

За критерієм Манна-Уїтні – відмінності значущі на рівні 0,001 ($P < 0,01$).

Результати попарного аналізу третьої проби за критерієм «Супроводжуюче мовлення» між третьою (контрольною плацебо) та четвертою (експериментальною) групами виявили статистично значущі відмінності у рівні сформованості відповідної навички у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Середнє значення у третій групі становило $X_3=4,06$, тоді як у четвертій – $X_4=7,40$. Критерій Манна-Уїтні підтвердив достовірність цієї різниці на рівні $p=0,001$ ($p<0,01$), що свідчить про високий ступінь статистичної значущості. Критерій «Супроводжуюче мовлення» є індикатором здатності дитини використовувати мовленнєві елементи для озвучування власних дій, намірів або емоцій, а також для вербалізації спостережуваних подій. Ця навичка тісно пов'язана з розвитком внутрішнього мовлення, виконавчих функцій та соціально-комунікативної активності, особливо в контексті інклюзивного навчання. Значуще зростання показника у четвертій групі порівняно з контрольною плацебо-групою, в якій не застосовувалося спеціального педагогічного впливу, підтверджує ефективність розробленої методики впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації. Отримані результати свідчать, що запропонований підхід сприяє активізації мовленнєвої саморегуляції, стимулює когнітивну взаємодію та створює передумови для подальшого розвитку комунікативної самостійності.

Таким чином, дані аналізу підтверджують, що використання візуальних засобів АДК є ефективним засобом розвитку супроводжуючого мовлення – одного з ключових компонентів комунікативної діяльності у дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Таблиця 2.3.7 Порівняльна таблиця результатів за критерієм «Супроводжуюче мовлення»

<i>№ n/n</i>	<i>Порівнювані групи</i>	<i>Середнє значення в групі 1 (<i>X_{сер}</i>)</i>	<i>Середнє значення в групі 2 (<i>X_{сер}</i>)</i>	<i>Критерій Манна– Уїтні (р- значення)</i>	<i>Рівень значущості</i>	<i>Інтерпретація результату</i>
1	<i>Група 1 – Група 4</i>	4,14	7,4	0,001	$p < 0,01$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4
2	<i>Група 2 – Група 4</i>	3,5	7,4	0,001	$p < 0,01$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4
3	<i>Група 3 – Група 4</i>	4,06	7,4	0,001	$p < 0,01$	Статистично значуща різниця на користь Групи 4

Результати попарного порівняльного аналізу між експериментальною та контрольними групами (фонова, реактивності та плацебо) за чотирма ключовими критеріями: «Розуміння вербальних інструкцій», «Можливість до вербалізацій», «Формування і використання фрази» та «Супроводжуюче мовлення» продемонстрували чітко виражену ефективність впровадження методики АДК, що базується на використанні візуальних засобів. У всіх порівняльних парах із групою 4 (експериментальна) було зафіксовано статистично значущі відмінності на користь цієї групи:

За критерієм 1 «Розуміння вербальних інструкцій» середні значення в експериментальній групі майже вдвічі перевищили відповідні показники контрольних груп ($p=0,000$ у всіх випадках), що вказує на глибоке опанування дітьми імпресивного мовлення як основи комунікативної діяльності.

За критерієм 2 «Можливість до вербалізацій» також спостерігалось достовірне зростання вербальної активності в експериментальній групі

($p=0,000$), що засвідчує ефективність методики в контексті розвитку експресивної сторони мовлення.

За критерієм 3 «Формування і використання фрази» виявлено послідовне підвищення рівня сформованості синтаксичних мовленнєвих структур у дітей експериментальної групи порівняно з іншими групами ($p=0,012$), що свідчить про поступовий перехід до зв'язного мовлення.

За критерієм 4 «Супроводжуюче мовлення» отримані значення ($p=0,001$) підтверджують розвиток мовлення як засобу саморегуляції та когнітивного супроводу дій, що є надзвичайно важливим для дітей з комплексними порушеннями розвитку.

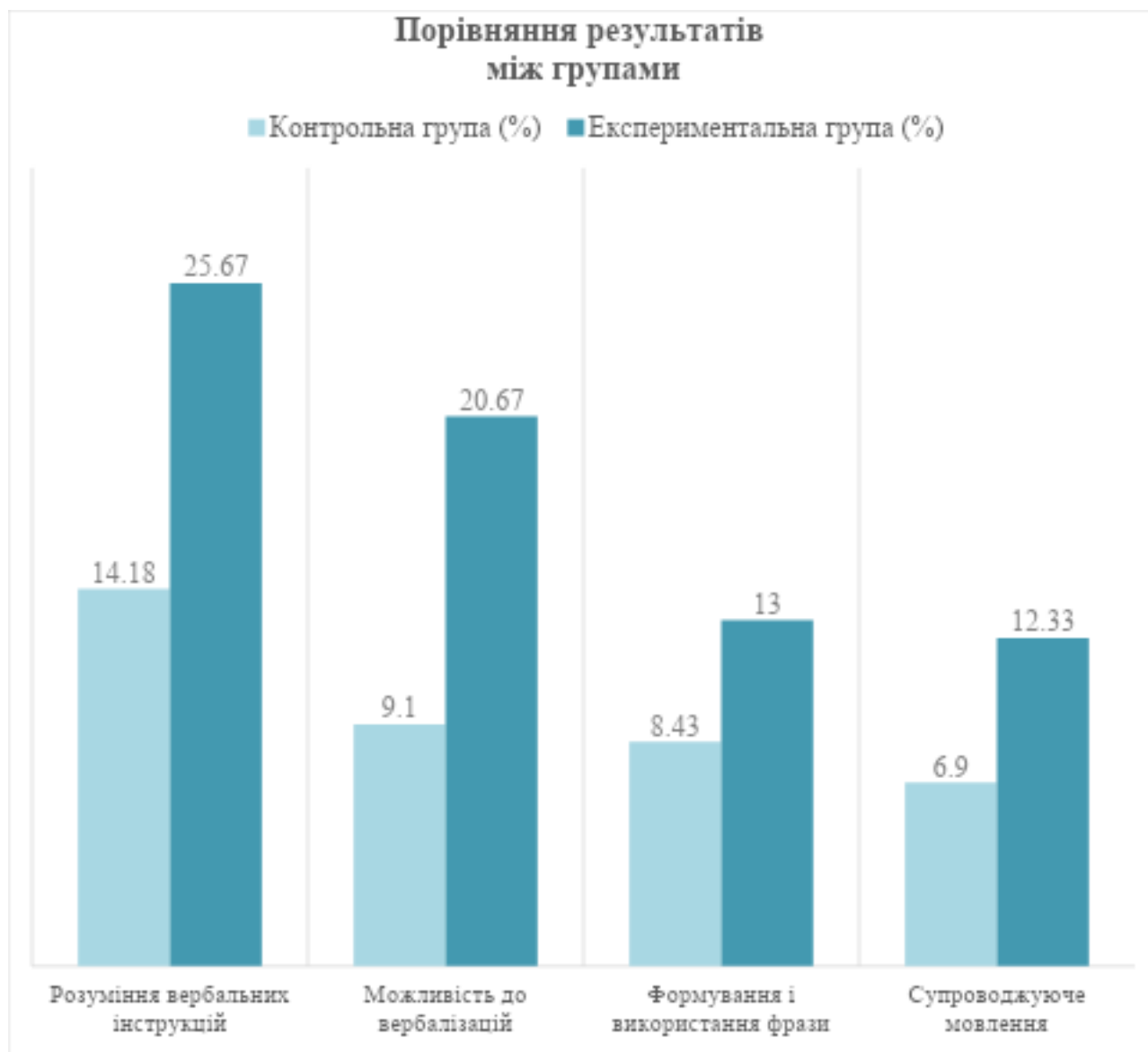
Таблиця 2.3.8 Зведена таблиця попарного порівняння між групами

<i>Критерій</i>	<i>Порівнювані групи</i>	<i>Хсер (контроль на група)</i>	<i>Хсер (експериментальна група)</i>	<i>р-значення (Манна-Уїтні)</i>	<i>Рівень значущості</i>	<i>Висновок</i>
1. Розуміння вербальних інструкцій	Група 1 – Група 4	8,51	15,4	0	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	Група 2 – Група 4	7,4	15,4	0	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	Група 3 – Група 4	8,13	15,4	0	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
2. Можливість до вербалізації	Група 1 – Група 4	5,46	12,4	0	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	Група 2 – Група 4	5	12,4	0	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	Група 3 – Група 4	6,41	12,4	0	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи

3. Формування і використання фрази	<i>Група 1 – Група 4</i>	5,06	7,8	0,012	$p < 0,05$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	<i>Група 2 – Група 4</i>	3,5	7,8	0,012	$p < 0,05$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	<i>Група 3 – Група 4</i>	3,75	7,8	0,012	$p < 0,05$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
4. Супроводжуюче мовлення	<i>Група 1 – Група 4</i>	4,14	7,4	0,001	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	<i>Група 2 – Група 4</i>	3,5	7,4	0,001	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи
	<i>Група 3 – Група 4</i>	4,06	7,4	0,001	$p < 0,01$	Значуща різниця на користь експериментальної групи

Отже, систематичне і методично обґрунтоване впровадження візуальних засобів АДК в освітній процес довело свою результативність у формуванні ключових мовленнєвих і комунікативних навичок. Експериментальні дані свідчать, що запропонована методика є ефективним педагогічним інструментом, який забезпечує цілісне зростання комунікативної активності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями та має високий потенціал для впровадження в практику інклюзивної дошкільної освіти.

Таблиця 2.3.9 Діаграма порівняння результатів між групами у відсотковому співвідношенні до максимального балу отриманих результатів



За шкалою оцінювання розвитку ASQ-3 передбачено поділ результатів на три рівні, що дозволяє здійснювати якісну диференціацію ступеня сформованості певних навичок у дітей. Зокрема, інтервал від 0 до 25 балів відповідає низькому рівню розвитку та позначається як «чорна зона», що свідчить про наявність суттєвих труднощів і може вимагати додаткового втручання. Показники в межах від 26 до 35 балів відносяться до середнього рівня – «сірої зони», яка може вказувати на можливі ризики або потребу у спостереженні за динамікою розвитку. Значення від 36 до 60 балів репрезентують високий рівень – «білу зону», яка засвідчує вікову норму або

сформованість відповідних умінь і навичок у межах очікуваних показників. Такий поділ дозволяє точно інтерпретувати результати обстеження та своєчасно виявляти виуривлення або затримки у розвитку дитини.

Аналіз середніх значень за критерієм «Формування і використання фрази» засвідчує певну динаміку показників у різних групах дослідження. Згідно зі шкалою ASQ-3, яка передбачає поділ на три рівні розвитку (низький – 0–25 балів, середній – 26–35 балів, високий – 36–60 балів), усі чотири групи перебувають у межах так званої «чорної зони», що свідчить про низький рівень сформованості відповідної мовленнєвої навички.

Середні значення у балах розподілилися наступним чином: у групі 1 – 5,06 бала, у групі 2 – 3,50 бала, у групі 3 – 3,75 бала, натомість експериментальна група (група 4) продемонструвала вищий результат – 7,80 бала. Для точнішої інтерпретації даних було здійснено переведення результатів у відсотки від максимально можливого значення (60 балів = 100%), що дозволило надати порівняльну оцінку в уніфікованій формі. Розрахунок показав, що група 1 досягла 8,43% від максимальної можливої кількості балів, група 2 – 5,83%, група 3 – 6,25%, тоді як експериментальна група – 13,01%.

Таким чином, результати свідчать про те, що хоча всі досліджувані групи залишаються на низькому рівні сформованості фразового мовлення, експериментальна група має помітно вищі показники, які майже вдвічі перевищують результати груп 2 і 3 та суттєво переважають показник групи 1. Це дозволяє зробити висновок про позитивний вплив цілеспрямованого педагогічного втручання на розвиток комунікативних та/або мовленнєвих умінь у дітей з комплексними порушеннями.

2.4 Оцінка системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників на національному рівні

У сучасних умовах модернізації системи дошкільної освіти в Україні особливого значення набуває проблема формування і розвитку комунікативної діяльності дітей дошкільного віку, зокрема тих, які мають комплексні порушення

розвитку. Мовленнєво-комунікативна компетентність є базовою передумовою для повноцінної соціалізації, адаптації до освітнього середовища та включення в міжособистісну взаємодію. З огляду на актуальні трансформації інклюзивної освіти, забезпечення якісного розвитку мовлення та комунікації у дітей з особливими освітніми потребами потребує не лише методичного і педагогічного опрацювання, а й системної оцінки на рівні державної політики.

Для проведення комплексної оцінки системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників в Україні доцільним є використання міждисциплінарного підходу, що передбачає інтеграцію нормативного, педагогічного, соціологічного та аналітико-статистичного аналізу.

У межах дисертаційного дослідження з метою виявлення ефективності та проблемних аспектів функціонування системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників на національному рівні було сформовано чотири ключові аналітичні блоки оцінювання. Запропонована структура дозволяє здійснити багатофакторний аналіз освітньої політики та практики у сфері формування комунікативної компетентності у дітей дошкільного віку, з урахуванням сучасних викликів інклюзивної освіти та необхідності впровадження АДК. Для реалізації завдань кожного блоку використано адекватні наукові методи аналізу, спрямовані на системне узагальнення, виявлення тенденцій і формування аналітичних висновків.

Перший блок – аналіз нормативно-правової бази, передбачає вивчення чинних законів та нормативно-методичних документів, які регулюють діяльність закладів дошкільної освіти, зокрема у контексті розвитку мовлення та комунікації у дітей з особливими освітніми потребами. До аналізу включено законодавчі акти («Про дошкільну освіту», «Про освіту», «Про забезпечення функціонування української мови як державної»), Базовий компонент дошкільної освіти (2021), а також методичні рекомендації МОН. Основним методом є контент-аналіз, що дозволяє ідентифікувати ступінь нормативної конкретизації вимог до розвитку комунікативної діяльності, наявність положень

щодо використання візуальних засобів АДК, а також виявити потенційні прогалини [26; 81; 93; 94].

Таблиця 2.4.1 Порівняльна таблиця нормативно-правової бази

НПА	Сильні сторони	Слабкі сторони / прогалини	Рекомендації до доопрацювання
Закон України “Про дошкільну освіту” (заст. 2024 р.)	1) Закріплює інклюзивне та безпечне середовище для дітей.– 2) Зобов’язує підвищувати кваліфікацію педагогів у сфері психологічного супроводу.– 3) Гарантує право дітей з ООП на дошкільну освіту незалежно від форми (ст. 9, 10).	1) Не деталізує механізми розвитку комунікативної діяльності для дітей із комплексними порушеннями. 2) Відсутні чіткі вимоги щодо доступності АДК та візуальної комунікації. 3) Недостатньо прописані індивідуальні адаптації освітнього процесу.	1) Ввести окрему статтю з вимогами щодо розвитку мовлення через АДК. 2) Розробити стандартизовані механізми індивідуальних освітніх планів (ІОП).
Базовий компонент дошкільної освіти (2021)	1) Орієнтований на competence-based підхід та наступність мовлення. 2) Визнає важливість інклюзивного середовища. 3) Передбачає розвиток комунікативно-мовної компетентності (розуміння, вираження).	1) Загальні формулювання, без вимог щодо специфіки роботи з комплексними ООП. 2) Відсутні орієнтири на застосування АДК (PECS, піктограми, жести).	1) Уточнити стандарт щодо обов’язковості застосування візуальних засобів АДК. 2) Додати методичні рекомендації щодо їхньої інтеграції на уроках.
Закон “Про забезпечення функціонування української мови як державної” (2019)	1) Визначає мовну політику, гарантує право дітей з порушеннями слуху на ЖММ. 2) Забезпечує мовну різноманітність і врахування мовних потреб ООП (нацменшин).	1) Не регламентує питання альтернативної/доплаткової комунікації (АДК), важливої для дітей з мовними порушеннями. 2) Мова фокусується лише на жестовому аспекту для дітей із порушеннями слуху.	1) Уточнити норми щодо прав дітей з ООП на АДК, в тому числі піктограми/символи. 2) Визначити правові гарантії процесуального переходу до усного мовлення.

Проведений аналіз нормативно-правової бази дошкільної освіти в Україні засвідчив наявність концептуального підґрунтя для організації мовленнєво-комунікативного розвитку дітей, включно з тими, що мають особливі освітні потреби. Законодавчі акти, такі як Закон України «Про дошкільну освіту» (ред. 2024 року), «Про освіту» та «Про забезпечення функціонування української мови як державної», а також Базовий компонент дошкільної освіти (2021) декларують важливість інклюзивного підходу, індивідуалізації освітнього процесу та створення сприятливих умов для розвитку комунікативної діяльності дітей.

Водночас, нормативні документи мають переважно загальний характер і не містять чітко сформульованих положень, що стосуються використання візуальних засобів АДК, які є критично необхідними для дітей з комплексними порушеннями розвитку. Відсутність механізмів регламентації, стандартизованих інструкцій або державних рекомендацій щодо впровадження АДК у закладах дошкільної освіти свідчить про наявну нормативну прогалину, яка обмежує практичну реалізацію потенціалу інклюзивної освіти в частині підтримки комунікативної діяльності.

Таким чином, сучасна нормативна база в Україні, попри наявні позитивні орієнтири, потребує подальшого вдосконалення з метою створення умов для впровадження ефективних стратегій розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями. Особливо актуальним є включення до ключових нормативних документів положень, що регламентують використання АДК, розробка супровідних методичних матеріалів, а також забезпечення методичної підтримки педагогів у цьому напрямі.

Другий блок – аналіз практик реалізації програм у закладах дошкільної освіти, зосереджений на вивченні змісту типових освітніх програм, спеціальних розробок для дітей з ООП, а також матеріалів Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України та рекомендацій інклюзивно-ресурсних центрів. Методологічно цей блок базується на порівняльному аналізі програмних матеріалів та експертному аналізі методичних підходів до розвитку комунікативної діяльності дітей з комплексними порушеннями розвитку.

У контексті реформування дошкільної освіти в Україні важливого значення набуває питання ефективної реалізації практик, що спрямовані на розвиток комунікативної діяльності у дітей раннього та дошкільного віку. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах впровадження інклюзивного підходу, який вимагає переосмислення традиційних освітніх моделей з урахуванням різноманітності потреб, зокрема – у дітей з комплексними порушеннями розвитку. Комунікативна діяльність розглядається як системоутворювальний компонент соціалізації та мовленнєвої компетентності, що вимагає цілеспрямованого педагогічного супроводу та індивідуалізації методичних підходів.

У цьому підрозділі здійснюється аналіз практик реалізації розвитку комунікативної діяльності у закладах дошкільної освіти, що включає вивчення типових освітніх програм, адаптаційних розробок для дітей з особливими освітніми потребами, а також узагальнення матеріалів, підготовлених в межах діяльності Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України, Інституту модернізації змісту освіти та інклюзивно-ресурсних центрів. Окрему увагу приділено виявленню рівня інтеграції візуальних засобів АДК у практику ЗДО, а також наявності методичного супроводу щодо їх застосування.

Застосування контент-аналізу програмних документів, порівняльного аналізу методичних рекомендацій та експертного вивчення матеріалів інклюзивної практики дозволяє виявити реальний ступінь педагогічної готовності до впровадження засобів розвитку комунікативної діяльності з урахуванням специфіки комплексних порушень, а також окреслити можливості та обмеження чинної системи в цьому напрямі [75; 78].

Таблиця 2.4.2 Порівняльна таблиця аналізу практик у ЗДО

<i>Компонент</i>	<i>Сильні сторони</i>	<i>Слабкі сторони / прогалини</i>	<i>Рекомендації до вдосконалення</i>
<i>Типові освітні програми («Дитина», «Українське»</i>	1) Інтеграція мовлення як складової інваріантної лінії.	1) Загальні формулювання без рекомендацій щодо дітей з	1) Надати адаптації щодо застосування АДК у змісті

дошкільця», «Впевнений старт») за Базовим компонентом	2) Перехід до компетентнісного підходу. 3) Гнучка варіативна частина для адаптації під індивідуальні потреби.	комплексними порушеннями. 2) Відсутні конкретні рекомендації щодо введення і застосування АДК.	мовленнєвих завдань. 2) Розробити парціальні програми для дітей з комплексними порушеннями з інтеграцією АДК.
Спеціальні програми (корекційно-розвиткова, Кравцова, Стахова; «Віконечко») за рекомендованими директивами	1) Орієнтація на конкретні нозології та мовлення. 2) Наявність адаптованих методик, логопедичного супроводу. 3) Можливість інтеграції в індивідуальні освітні траєкторії.	1) Нез'ясована роль візуальних засобів АДК у стратегіях розвитку. 2) Немає чіткої інструкції, як вводити АДК у програми.	1) Додати модулі з АДК за різними видами. 2) Розробити стандартизований алгоритм впровадження АДК.
Документи ІРЦ / НАПН (методичні рекомендації, індивідуальні плани)	1) Містять практичні кейси інклюзивної підтримки. 2) Професійний супровід фахівцями ІРЦ. 3) Численні рекомендації щодо адаптації середовища.	1) Наявні матеріали демонструють різний ступінь повноти та узгодженості, що зумовлено регіональними особливостями. 2) Відсутня системність у використанні АДК. 3) Обмежена доступність конкретних сценаріїв щодо роботи в ЗДО.	1) Стандартизувати пакети АДК для ЗДО через ІРЦ. 2) Забезпечити онлайн-доступ до репозиторію кейсів. 3) Організувати регулярні методичні супервізії в парадигмі АДК.
Приклади впровадження АДК у практиці ЗДО	1) Локальні практики демонструють ефективність у підтримці комунікації. 2) Позитивний досвід адаптації середовища. 3) Підвищення мотивації дітей до спілкування.	1) Відсутність широкого поширення в межах системи. 2) Недостатній методичний супровід. 3) Відсутні узагальнені результати ефективності.	1) Впровадити інклюзивну методiku з АДК в програми ЗДО. 2) Розробити інструкцію для впровадження та оцінки АДК. 3) Збудувати мережу «пілотних ЗДО» за підтримки МОН та ІРЦ.

Аналіз існуючих практик реалізації розвитку комунікативної діяльності у закладах дошкільної освіти України засвідчив наявність концептуального підґрунтя для формування комунікативних і мовленнєвих навичок у дітей, водночас виявивши низку недоопрацювань у контексті дітей саме з комплексними порушеннями розвитку. Типові освітні програми, зокрема «Дитина», «Українське дошкілля», «Впевнений старт», побудовані відповідно до Базового компонента дошкільної освіти та орієнтовані на компетентнісний підхід до формування комунікативної компетентності. Їхньою перевагою є наявність гнучкої варіативної частини, яка потенційно може бути адаптована під індивідуальні освітні потреби. Проте аналіз змісту таких програм вказує на надмірно загальні формулювання, відсутність конкретних рекомендацій щодо роботи з дітьми з комплексними порушеннями та, що особливо важливо, на повну відсутність згадок про використання візуальних засобів АДК.

Спеціальні програми, адаптовані для дітей з мовленнєвими, інтелектуальними та іншими порушеннями, наприклад, програма «Віконечко», мають більш прикладний характер і передбачають логопедичний та психолого-педагогічний супровід. Водночас вони також не містять цілісної стратегії впровадження АДК у роботу з дітьми з порушеннями комунікативного та/або мовленнєвого розвитку. Попри орієнтацію на нозологічну специфіку, відповідні програми здебільшого акцентують увагу на формуванні базових навичок мовлення, але не враховують потреби дітей, які не володіють вербальним мовленням, у забезпеченні альтернативних засобів вираження.

Документи ІРЦ та розробки наукових установ, зокрема Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України, містять приклади індивідуалізованого підходу, а також практичні рекомендації щодо створення адаптивного комунікативного середовища. Однак, як показав аналіз, ці матеріали мають фрагментарний характер, відрізняються за регіонами і не є методично систематизованими. Відсутність уніфікованих протоколів чи загальнодоступних кейсів з використанням АДК в межах дошкільних програм істотно обмежує їхнє практичне застосування.

Нарешті, окрему категорію становлять локальні приклади впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації у ЗДО, які демонструють потенціал підвищення мовленнєвої активності та комунікативної мотивації дітей. Відомо про позитивні результати використання візуальних розкладів, символічних карток, жестів тощо. Однак відсутність офіційного узагальнення цього досвіду, низький рівень поширення серед освітян та нестача методичних рекомендацій не дозволяють масштабувати ці практики на рівень системи на сьогоднішній день.

Таким чином, національні практики розвитку комунікативної діяльності у ЗДО демонструють наявність окремих елементів ефективної роботи, але наразі не мають цілісного підходу до задоволення комунікативних і мовленнєвих потреб дітей з комплексними порушеннями розвитку. Відсутність державної регламентації використання АДК, фрагментарність впровадження та обмежений методичний супровід потребують системного доопрацювання в рамках інклюзивної політики держави.

Третій блок – оцінка професійної готовності педагогів через аналіз освітніх програм підвищення кваліфікації, включає аналіз змісту відкритих навчальних курсів, зокрема програм підвищення кваліфікації, які реалізуються закладами післядипломної освіти (ППО), онлайн-платформами *EdEra*, *Prometheus*, сертифікованими тренінгами МОН. Метою є виявлення ступеня представленості тематики комунікативного розвитку, альтернативної комунікації та інклюзивної взаємодії. Для цього використано аналіз навчального контенту та структурно-змістовий аналіз програм.

В умовах запровадження інклюзивної освіти та впровадження сучасних підходів до розвитку комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку особливої актуальності набуває питання професійної готовності педагогічних працівників. Вихователь, асистент, логопед або корекційний педагог, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, мають не лише володіти сучасними методиками розвитку комунікацій та мовлення, а й бути компетентними у застосуванні АДК, зокрема візуальних.

Одним з основних інструментів формування й підтримки професійної компетентності фахівців є система підвищення кваліфікації, що реалізується як через інститути післядипломної педагогічної освіти (ШПО), так і через електронні освітні платформи (наприклад, *EdEra*, *Prometheus*, *Всеосвіта*). Аналіз змісту таких програм дозволяє оцінити ступінь включення до них сучасних стратегій мовленнєвої підтримки, рівень представленості тематики АДК, а також здатність таких курсів впливати на практичну підготовку педагогів до роботи з дітьми з комплексними порушеннями розвитку.

У цьому підрозділі проведено контент-аналіз актуальних програм підвищення кваліфікації з метою з'ясування, наскільки ці освітні продукти відповідають сучасним викликам інклюзивної освіти, зокрема в частині розвитку комунікативної діяльності засобами візуальної та альтернативної комунікації [16; 20; 173; 238].

Таблиця 2.4.3 Порівняльна таблиця програм підвищення кваліфікації педагогів щодо розвитку комунікативної діяльності із застосуванням АДК-компоненту

№	Програма / Розробник	Основний фокус	АДК-компонент	Формат / тривалість	Коментарі та рекомендації
1	МОН / ІМЗО – «Базовий компонент дошкільної освіти» (2021–2025)	Компетентнісний підхід, оновлення змісту	Відсутній	Очна / дистанційна, 30–120 год.	Має державне значення, потребує доповнення модулями з АДК
2	ІППО (регіональні інститути)	Реалізація стандарту, психоемоційна підтримка	Непрямі згадки	Очна/змішана, до 90 год.	Варто передбачити уніфіковані міні-модулі з АДК
3	НПУ ім. М. П. Драгоманова	Робота з дітьми з РАС, мовленнєві порушення	PECS, дактиль	Дистанційно, 72 год.	Практично орієнтований курс, високий рівень спеціалізації
4	Університет Грінченка – «Альтернативна і додаткова комунікація»	Логопедія, технології АДК	Повний курс АДК	Очна / онлайн, магістратура	Уніфікований академічний курс – ресурс для масштабного поширення
5	EdEra – «Дошкілля», «Інклюзія»	Інклюзія, розвиток мовлення	Часткові згадки	Онлайн, 5–10 год.	Потребує доповнення щодо застосування АДК
6	Prometheus – «Інклюзивна освіта», «Комунікативні стратегії»	Загальна педагогіка, інклюзія	Відсутні теми АДК	Онлайн, 0,2–1 ЄКТС	Потребує адаптації до ЗДО з урахуванням АДК
7	Всеосвіта – курси для вихователів ЗДО	Мовленнєвий розвиток, інклюзія	Роздільна тематика АДК через вебіари	Онлайн-курси 2–8 год. + вебіари по 2 год.	Спецвебіари з містять практичні кейси, методики; рекомендовано інтегрувати в систему підвищення кваліфікації
8	TRAINING.ACADEMY – «Вступ до альтернативної і додаткової комунікації (1 рівень)»	Асистивні технології, підтримка комунікації з АДК	Базовий курс про АДК	Онлайн, 5 годин	Рекомендовано інтегрувати в систему підвищення кваліфікації

Проведений аналіз наявних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що працюють у сфері дошкільної освіти, засвідчив відмінності у змістовому наповненні, спрямованості та рівні інтеграції сучасних підходів до розвитку комунікативної діяльності у дітей з комплексними порушеннями. Наведена нижче таблиця відображає систематизацію програм за джерелами походження (державні, університетські, цифрові платформи) із фокусом на наявність або відсутність тематики АДК. Програми, розроблені Міністерством освіти і науки України, зокрема оновлення Базового компонента дошкільної освіти, виступають методологічною основою для формування професійної компетентності педагогів, однак наразі не включають специфічного змісту щодо альтернативної комунікації. Подібна ситуація спостерігається і в регіональних ІППО, де наявні модулі інклюзивної освіти, однак АДК розглядається лише побічно, залежно від ініціатив окремих викладачів.

На противагу цьому, університетські освітні продукти, зокрема, УДУ імені Михайла Драгоманова та КСУ імені Бориса Грінченка, пропонують повноцінні навчальні курси, у межах яких вивчається структура, функції та методики впровадження АДК. Такі програми мають високий рівень спеціалізації, спрямовані на підготовку логопедів, корекційних педагогів, педагогів інклюзивного середовища і можуть бути використані як зразкові для масштабування у систему післядипломної освіти.

Аналіз цифрових платформ (*EdEra*, *Prometheus*, *Всеосвіта*) показав наявність курсів із загальної інклюзивної освіти, проте лише платформа «Всеосвіта» пропонує спеціалізовані вебінари, присвячені темі АДК.

Таким чином, найбільш повно тема АДК представлена в університетських програмах, тоді як державні та онлайн-курси потребують розширення відповідних змістових модулів. Доцільно створити єдину модель підвищення кваліфікації педагогів ЗДО, яка включатиме тематику розвитку комунікативної діяльності з урахуванням АДК, із опорою на кращі вітчизняні практики та інтерактивні навчальні інструменти.

Таким чином, реалізація зазначеного плану дозволяє отримати системне уявлення про сучасний стан організації розвитку комунікативної діяльності дошкільників в Україні на макрорівні та створює підґрунтя для обґрунтованого формулювання практичних рекомендацій щодо вдосконалення державної політики у цій сфері

Комплексний аналіз трьох ключових складових: нормативно-правового забезпечення, практик у закладах дошкільної освіти та системи підвищення кваліфікації педагогів дозволяє зробити висновок про наявність в Україні стратегічних передумов для впровадження ефективної системи розвитку комунікативної діяльності дітей з комплексними порушеннями, проте водночас виявляє суттєві прогалини у реалізації цього потенціалу. Нормативно-правова база містить загальні положення щодо розвитку мовлення, інклюзивної освіти, забезпечення прав дитини на комунікацію та індивідуалізацію навчання. Водночас жоден з ключових документів (Базовий компонент дошкільної освіти, Закон України «Про дошкільну освіту», інші акти) не передбачає безпосередньої регламентації впровадження АДК у систему ЗДО. Це створює нормативну прогалину, яка обмежує офіційне впровадження засобів АДК у педагогічну практику. Практики, реалізовані у ЗДО, демонструють високу варіативність та залежність від локальних ініціатив. Аналіз типових і спеціальних програм, матеріалів ІРЦ та розробок НАПН України свідчить про фрагментарне впровадження засобів АДК, яке не є системним. У кращих випадках АДК розглядається як допоміжний інструмент, а не як повноцінний складник педагогічної стратегії. Водночас позитивний досвід локального використання піктограм і символічних зображень, візуальних розкладів, карток PECS у поєднанні з коучингом батьків засвідчує ефективність такого підходу й потребує масштабування. Система підвищення кваліфікації педагогів, що реалізується через МОН, ІППО та цифрові платформи (*EdEra*, *Prometheus*, *Всеосвіта*), в основному орієнтована на загальні положення інклюзивної освіти та реалізацію оновленого Базового компоненту. Тематика АДК або не згадується взагалі, або подається фрагментарно. Виняток становлять окремі університетські програми

та поодинокі вебінари, які забезпечують фахову підготовку з питань використання візуальних альтернативних засобів комунікації.

Таким чином, результати трьох аналітичних блоків дозволяють зробити висновок про необхідність:

- системного перегляду нормативної бази з метою включення в неї положень про АДК;
- розробки окремих адаптивних модулів для типових освітніх програм;
- розширення професійної підготовки педагогів через обов'язкове включення теми АДК у програми підвищення кваліфікації на всіх рівнях.

Інтеграція АДК у нормативну, програмну та методичну структуру системи дошкільної освіти є передумовою для створення справді інклюзивного, комунікативно сприятливого середовища для всіх дітей.

Висновки до розділу 2

Комплексне дослідження особливостей формування та розвитку комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями дало змогу не лише зафіксувати поточний стан означеного феномена, але й проаналізувати глибину системної проблематики у контексті організації допомоги на інституційному, педагогічному та методичному рівнях.

На першому етапі констатувального експерименту було використано дані раніше опублікованого емпіричного дослідження (Чайка М. С., Усатенко Г. В., 2022), що дозволило апробувати потенціал символічних зображень як одного з найпоширеніших засобів АДК. Отримані результати виявили позитивну динаміку у формуванні комунікативних ініціатив, розумінні інструкцій та подоланні емоційно-комунікативних бар'єрів. Досвід цього етапу засвідчив високу екологічну валідність методики, однак також виявив потребу у структурованому, статистично контрольованому втручанні.

Другий етап констатувального експерименту було організовано з дотриманням наукових принципів формування вибірки, контролю змін і валідного оцінювання результатів. Було здійснено розподіл досліджуваних на

чотири групи залежно від рівня педагогічного впливу: від повної відсутності АДК до цілеспрямованого використання методики «Комунікативний конструктор». Діагностичні дані, отримані за шкалами ASQ-3 та авторськими критеріями (розуміння вербальних інструкцій, можливість вербалізацій, формування фраз, супровідне мовлення), дозволили виявити значущу різницю між експериментальною та іншими групами. Результати підтвердили ефективність структурованої моделі впровадження візуальних засобів АДК у розвиток базових компонентів комунікативної діяльності у дітей з комплексними порушеннями.

Оцінка стану комунікативної діяльності дітей на початковому етапі дослідження виявила, що найнижчими за сформованістю були критерії, пов'язані з активним вираженням мовлення (фразоутворення та супровідне мовлення), тоді як розуміння інструкцій демонструвало дещо вищі результати. Це дозволяє стверджувати, що перешкоди у формуванні комунікативної діяльності полягають передусім у порушеннях експресивної ланки мовлення, які потребують інтенсивної візуально-орієнтованої підтримки.

Аналіз системи розвитку комунікативної діяльності на національному рівні дав змогу виявити як нормативну основу для формування комунікативної компетентності (закони, освітні програми, політики інклюзії), так і суттєві прогалини в інституційній реалізації. Зокрема, було зафіксовано фрагментарність підходів до впровадження АДК у ЗДО, нерівномірність доступу до фахової допомоги, недостатність типових програм розвитку комунікативної діяльності, обмежену кількість курсів підвищення кваліфікації педагогів щодо АДК. Оцінка існуючих освітніх програм (*EdEra*, *Prometheus*, ІППО, університетські курси) показала, що зміст більшості з них є загальним і не забезпечує належного рівня готовності педагогів до роботи з візуальними засобами альтернативної комунікації в інклюзивному середовищі.

Узагальнюючи отримані дані, можна зробити висновок про наявність потенціалу до впровадження ефективної системи формування комунікативної діяльності у дітей з комплексними порушеннями, що має бути реалізована через:

поетапне впровадження методик АДК з адаптованим інструментарієм;
оновлення програм професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців;
забезпечення методичної підтримки ЗДО щодо роботи з АДК;
міжсекторальну взаємодію в межах сім'я – педагог – фахівець.

Отже, розділ 2 сформував науково обґрунтовану базу для подальшого формувального експерименту, що буде спрямований на апробацію цілісної моделі розвитку комунікативної діяльності на основі візуальних засобів АДК у контексті інклюзивної дошкільної освіти.

РОЗДІЛ III

РЕОРГАНІЗАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Організаційні засади впровадження програми розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями візуальними засобами альтернативної комунікації

Сьогодні національній системі розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями розвитку потрібна реорганізація, адже сучасний світ змінився, і сьогодні все більше дітей з порушеннями комунікативного, мовленнєвого, інтелектуального, фізичного, психічного, особистісного розвитку приходять до інклюзивних освітніх установ, де прагнуть і можуть розвивати власну комунікативну діяльність, але потребують відповідних адаптацій для успішності цього процесу.

Сьогодні все більше фахівців прагнуть допомогти дітям з порушеннями мовленнєвого та комунікативного розвитку ефективно спілкуватися, розвиватися, навчатися. Все більше фахівців прагне відкривати можливості для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а не стигматизувати їхні обмеження. Сучасна освітня система має зазнати відповідних трансформацій та підлаштуватися під потреби дітей-користувачів АДК.

Якщо розглядати організацію програми розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями в контексті сім'ї, адже саме в сім'ї знаходиться дитина дошкільного віку та отримує в цьому природньому середовищі найбільшу підтримку щодо формування необхідних для її успішної соціальної адаптації навичок, можна запропонувати організацію освітніх та соціальних компонентів таким чином, аби дитина постійно знаходилася у супроводі, але перебувала в природніх для її новоутворень середовищі.



Рис. 3.7. Програма розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями

Так, основоположним елементом роботи цієї системи може стати Послуга Раннього втручання, яка надає змогу виявити ще в ранньому віці порушення психофізичного розвитку дитини або ризики виникнення таких порушень та реагувати відповідно до цих особливостей розвитку дитини. На даному етапі розвитку дитини важливо підтримати її комунікацію в будь-який спосіб, надати можливість зрозуміти сам механізм спілкування, його цілі й вигоди, сформувати мотивацію щодо цього процесу. Якщо на цьому етапі підтримати комунікативну діяльність дитини від цього виграють усі сфери розвитку. Адже так, дитина раннього віку, а в подальшому і дошкільник, зможе підтримувати комунікацію як з дорослим, так і з іншими дітьми. Також, важливим елементом тут буде і підтримка батьків, найближчих комунікативних партнерів дитини, щодо процесу введення і застосування засобів АДК у спілкуванні. Адже більшість батьків на початку роботи мають упередження і страхи щодо використання АДК, переживають, що дитина не зможе опанувати мовленнєві навички якщо буде використовувати АДК у власному спілкуванні. Саме тут, авторитет фахівця Раннього втручання, його досвід та практичні приклади можуть допомогти сформувати у батьків виважене, спрямоване на потреби дитини враження, що

допоможе діяти їм саме в інтересах дитини, а не слідуючи примарним соціальним нормам, які наразі зазнають трансформації.

Наступною ланкою цієї системи має стати дошкільний освітній заклад, який перейме напрацювання зі сфери Раннього втручання і вже допоможе дитині лише адаптуватися до нових умов установи, проте не змінюватиме її навичок щодо комунікації, а, навпаки, буде їх підтримувати та стимулювати. Саме за умов такого плавного переходу дитина з комплексними порушеннями відчуватиме менше стресу, страху та тривоги щодо незвичності її способу спілкування, буде набувати все більше впевненості та швидше адаптується до нових умов. Такі зміни можуть позитивно вплинути і на інших дітей в групі, які навчаються спілкуватися по-новому. Більшість європейських фахівців та науковців з теми АДК пропонують називати АДК окремою мовою, як наприклад, німецькою чи вірменською, іи якою-небудь іншою. Якщо дивитися на вивчення мови АДК з такого ракурсу, - це виглядає як додаткова можливість, а не як обмеження. Таке ставлення внесе позитиви і у формування толерантного ставлення у дітей та спонукатиме згуртованість колективу.

Наступною ланкою виступить навчання у закладах середньої освіти, адже природньо провідний віид діяльності дошкільників – гра, змінюється на навчальну діяльність, яка не може існувати без діяльності комунікативної, а отже, формується виключно у співпраці із нею. У школі не має поставати питання введення засобів АДК. До моменту вступу у школу дитина має спілкуватись і досягати власних комунікативних цілей. У противному випадку це шкодитиме не тільки розвитку її комунікативної діяльності, але й матиме негативний вплив на розвиток і становлення інших діяльностей та сфер особистості людини. Школа, так само як і заклад дошкільної освіти, має продовжувати, а не започатковувати роботу з АДК. Тоді, основним завданням школи буде адаптація навчальних матеріалів та стилю викладання вчителів.

Важливо відмітити, що ключову роль у побудові цього процесу буде мати фахова вузькоспрямована підтримка служб логопедичної, психологічної підтримки та Інклюзивно-ресурсних центрів. Адже на всіх етапах переміщення

дитини освітніми установами їй та її батькам знадобляться результати діагностичних обстежень та фаховий супровід.

Така система може бути вибудована лише за умов навчання усіх фахівців освітнього профілю базового рівня введення та використання АДК у власній практиці. Кожен фахівець дотичний до роботи з освітнім компонентом має знати основи використання АКД та вміти застосувати їх на практиці. Такі фахівці, як логопеди, психологи, спеціалісти ІРЦ, фахівці Раннього втручання мають володіти навичками впровадження АДК на більш компетентному рівні, адже саме ці фахівці будуть надавати свої рекомендації щодо застосування засобів АДК дитиною та здійснювати супровід.

Алгоритм введення засобів альтернативної комунікації у закладах освіти

У закладах освіти засоби АДК можуть вводитися педагогічними фахівцями міждисциплінарних команд. Зокрема логопедами, практичними психологами, корекційними педагогами, які пройшли відповідне навчання. Якщо в команді супроводу відсутні такі спеціалісти, інші учасники команди супроводу можуть отримати консультативну допомогу у фахівців даного профілю, які є працівниками ІРЦ закріпленими за даним районом у місті/селищі тощо. Діагностичне обстеження для виявлення потреб в АДК та визначення виду/видів АДК, що застосовуватимуться в подальшому навчанні, мають проводити кваліфіковані спеціалісти, які мають педагогічну освіту та пройшли відповідне навчання з питань АДК. Діагностика може бути проведена як на базі ІРЦ, так і безпосередньо в закладі освіти. Діагностичне обстеження має проводитися із застосуванням спеціальних діагностичних методик, які виявляють рівень інтелектуальних, вербальних та комунікативних навичок, наприклад «Тест невербального інтелекту і когнітивних здібностей» Leiter-3. Діагностичне обстеження та супервізійна консультація перед прийняттям остаточного рішення щодо визначення виду АДК та способу його введення можуть тривати впродовж 3 місяців. Уся інформація щодо засобів АДК, способу їх введення, навчання та виховання за допомогою АДК тощо має фіксуватися в ІПР дитини та бути занесеною відповідним фахівцем (логопед, психолог або корекційний педагог).

Педагогічні працівники повинні дослухатися до рекомендацій фахівців команди супроводу, які визначають вид АДК та надають рекомендації щодо його введення, подальшого спілкування дитини тощо. Усі педагоги освітнього закладу повинні сприяти комунікативному та мовленнєвому розвитку дитини, яка не має розвиненого усного мовлення. Також застосовувати у своїй роботі засоби АДК у тому вигляді, в якому вони були призначені спеціалістом команди психолого-педагогічного супроводу (логопедом, психологом, корекційним педагогом). Кожен педагогічний працівник, який стикається з навчанням або вихованням дитини, що має потребу в АДК, має право отримати кваліфіковану допомогу команди супроводу та можливість за потреби пройти спеціальне навчання. Усі учасники команди психолого-педагогічного супроводу повинні працювати над розвитком комунікативного та мовленнєвого розвитку дитини, яка потребує АДК, в одному напрямку та рухатися поступово й спільно. Усі результати своєї роботи в розрізі питань АДК кожен фахівець повинен заносити у відповідний «Журнал комунікативного та мовленнєвого розвитку дитини». Моніторинг здобутих і закріплених знань, умінь і навичок має проводитися один раз на три місяці в закладах дошкільної освіти та один раз на семестр у закладах загальної середньої освіти. Результати моніторингу обов'язково мають фіксуватися в ІПР дитини з ООП. Практичні кейси введення різних видів альтернативної і допоміжної комунікації у закладах освіти Введення АДК і знайомство дитини з різними видами організації процесу спілкування потрібно здійснювати за такими принципами:

Природності – організація процесу має відбуватися невимушено, у спокійній і дружельлюбній обстановці;

Гри – введення різних способів комунікації має відбуватися в ігровому форматі, щоб зацікавити дитину і зняти напруження;

Підтримки – надавати дозовано підтримку дорослого, враховуючи зону найближчого розвитку дитини;

Мотивації – заохочувати спілкування у групі;

Систематичності і послідовності – застосування обраного способу вживання засобів АДК у всіх ситуаціях спілкування відповідно до засвоєного рівня даного уміння. Введення комунікації через візуальні образи, спеціальні електронні засоби спілкування або різноманітні жести здійснюється за допомогою різноманітного ілюстративного матеріалу, що відповідає особливостям сприйняття і мислення, концентрації уваги дітей з відповідним видом ООП, наприклад:

- піктограми,
- символічні зображення,
- світлини, ілюстрації,
- письмо,
- піктографічне письмо,
- комунікативні книжки тощо;
- за допомогою різних жестів, жестових мов, певних рухів, дотику тощо;
- за допомогою різноманітних електронних пристроїв тощо.

Перше знайомство із засобами АДК

При першому знайомстві дитини з даними засобами організації процесу комунікації варто:

1) дібрати слова відповідно до актуальних лексичних тем для дитини в конкретний період спілкування;

2) дібрані слова мають складатися у словосполучення і короткі фрази для спілкування, це дасть дитині можливість застосовувати вивчені поняття на практиці, наприклад:

ХОЧУ ЇСТИ;
Я ЛЮБЛЮ ПЕЧИВО;
НЕ ХОЧУ ПИТИ МОЛОКО;

3) застосовуйте не більше 1-3 образів одночасно, пропонуючи для ознайомлення дитині нові слова, це допоможе сконцентруватися і зафіксувати увагу;

4) при застосуванні певного образу важливо чітко і голосно промовляти відповідне слово, вживаючи його у відповідній формі, намагатися артикулювати виразно – це дасть дитині додаткову опору для запам'ятовування слова;

5) вводити нові поняття і збільшувати ступінь складності необхідно поступово – від легких до більш складних, у такий спосіб дитина буде більше цікавитися застосуванням вивчених слів;

6) навіть якщо дитина не чує або не розуміє зверненого мовлення, не варто уникати промовляння слів уголос, навпаки, обов'язково називайте слова при демонстрації карток або жестів – у такий спосіб формується прив'язка зорового образу до вербального образу слова або образу його артикуляції;

7) ознайомлюючи із засобом АДК дитину дошкільного віку, запропонуйте міні заняття на килимку або за дитячим столиком, використовуйте одночасно не більше 1-2 карток і застосовуйте на занятті не більше 4-5 понять за один раз. З дитиною шкільного віку займайтеся за столом або партою, використовуйте одночасно не більше 1-3 карток і застосовуйте на занятті не більше 8-10 понять за один раз. Це допоможе дитині сконцентруватися на важливому. Коли дитина засвоїть більшість понять вона зможе використовувати необмежену кількість карток за раз;

8) спочатку стимулюйте дитину до відповіді за допомогою АДК, коли вона засвоїть дану форму спілкування можна запропонувати самостійно розпочинати бесіду: ставити питання, висловлювати власні бажання/небажання, просити про щось, переказувати, розповідати тощо;

9) коли дитина засвоїла хоча б кілька понять, які можна поєднати у словосполучення і короткі фрази, стимулюйте її використовувати дані конструкції у повсякденному спілкуванні із дорослими та однолітками;

10) використовуйте послідовні ряди, щоб пояснити дитині першочерговість певних дій або розклад;

11) для закріплення результату дитина має користуватися обраним видом АДК у повсякденному житті: на заняттях, на прогулянці, вдома, у бабусі, в магазині, в лікарні тощо; кожна дитина повинна мати власний набір карток (або інших пристосувань залежно від виду АДК) і застосовувати у відповідних місцях для спілкування;

12) дайте дитині можливість відповідати на занятті/уроці за допомогою обраного виду АДК;

13) познайомте усіх дітей у групі/класі з тими видами АДК, якими користуються діти з ООП, дайте можливість кожному використовувати даний вид спілкування у групі. Це допоможе зблизити дітей і краще зрозуміти один одного;

14) заохочуйте дитину до читання історій і обговорення за допомогою засобів АДК. Ця творча діяльність дає змогу розкрити потенціал до спілкування і побудови власних висловлювань;

15) обов'язково підтримуйте дитину емоційно і словами-карткамижестами, які висловлюють схвалення. Це підтримає мотивацію дитини на непростому шляху до ефективного спілкування з оточуючими. Кейс № 2. Взаємодія зі здобувачами освіти, у яких порушення сформованого мовлення, афазія До початку розмови доцільно зібрати додаткову інформацію про дитину, провести бесіду з її сім'єю, лікарем або корекційним психологом, який проводить реабілітацію, з командою супроводу.

Підготовка та оцінка потреб:

1) організуйте, щоб учень бачив вас та ваше обличчя під час розмови. Зменшіть фактори, що відволікають, зовнішні шуми, уникайте занять при погіршенні фізичного стану;

2) говоріть по черзі. Використовуйте жести, написи або прості малюнки (пиктограми) в якості перших засобів АДК;

3) повідомляйте людині про початок, зміну теми або завершення розмови;

4) перевірте, чи почув вас учень, чи зрозумів. Запитайте його. Допоможіть учневі відповісти поглядом, жестом, вибором малюнка (пиктограми) тощо;

5) якщо не досягли розуміння з першого разу, спробуйте повторити або обрати інший спосіб комунікації.

Поради для ефективної комунікації (для фахівців і батьків):

- говорити чітко і повільно, достатньо голосно;
- слід використовувати короткі прості речення;
- слід робити паузи між фразами, чекаючи реакції співрозмовника;
- слід давати інформацію поступово: одне повідомлення, прохання або інструкція в одному висловлюванні;
- слід підтримувати наочно те, про що йде мова;
- слід заохочувати дитину до комунікації, підтримуйте його комунікативні наміри.

Робота з сім'єю

Слід залучати родичів та близьких до комунікативної підтримки дитини та використання АДК:

1) слід застерігати їх від надмірного навантаження на дитину;

2) слід заохочувати до пошуку технологічних рішень, користування пристроями з АДК чи додатками або до створення добірки символів АДК, щоб учень розширив коло спілкування, був мобільним і автономним (наскільки можливо) та міг звернутися за допомогою, користуйтесь безкоштовним додатком Digital Inclusion українською мовою;

3) потрібно використовувати допомогу комунікативного партнера. Це означає, що родич, асистент або логопед вголос читає та/або показує зображення з переліку, а учень показує жестом, поглядом, довільним рухом, коли помічає повідомлення, символ, який відповідає його наміру, проханню тощо. Займайтеся, поки ви не з'ясуєте, що саме дитина намагається повідомити;

4) слід уточнити АДК, які використовувались з дитиною раніше, під час лікування, наприклад. Треба визначити його комунікативні потреби, щоб забезпечити неперервність та послідовність реабілітації;

5) треба порадити родичам створити інформаційну картку, яку дитина носитиме з собою, яка буде повідомляти, як спілкуватись із ним (наприклад, за допомогою смартфона). Отже, використовуючи АДК, діти з ООП отримують можливість на рівні освітні та соціальні права у спілкуванні, навчанні, окремому проживанні у дорослому віці тощо. Внаслідок цього, рівень якості соціальної інтеграції людей з ООП значно підвищується.

Для спілкування з дітьми, у яких є порушення мовленнєвої або комунікативної сфери, важливо використовувати найпростіші засоби комунікації, які будуть доступні та зрозумілі у відповідності до віку дитини чи її особливих освітніх потреб. Серед них можуть бути:

- ✓ олівець і ручка для письма або простих малюнків;
- ✓ окремі картки із зображеннями (символи, піктограми, фотокартки);
- ✓ дошки з літерами, словами або зображеннями;
- ✓ візуальна підтримка (інструкції та нагадування у вигляді малюнків);
- ✓ візуальна шкала ранжування відчуттів або почуттів (болю, тривоги, радості, гучності звуків) тощо.

Дитина з порушеннями мовлення або комунікації може використовувати будь-який доступний рух, який вона здатна повторювати, щоб висловити свої комунікативні наміри: клацання язиком, дотик язиком до своєї щоки, рухи губами, кліпання очима, рухи головою, щелепою, кінцівкою тощо.

Застосування цих методів сприяє не лише полегшенню комунікації, але й стимулює розвиток спілкування та покращує якість життя дитини, оскільки це дає змогу виражати свої потреби та почуття напряду, без необхідності використання вербального мовлення. Важливо забезпечити доступність та підтримку використання цих методів для створення сприятливого середовища, де кожна дитина має можливість виразити себе та бути почутою.

У закладах освіти використання засобів АДК має велике значення для підтримки навчання дітей з порушеннями мовлення або комунікації. Освітній процес вимагає повного зосередження на матеріалі, що вивчається, однак при порушеннях мовлення або комунікації порушується механізм сприймання та відтворення інформації вербально. У зв'язку з цим, дитина з порушеннями мовлення або комунікації може втрачати істотну частину необхідного матеріалу та стикатися із труднощами у процесі навчання.

Застосування засобів АДК в освітньому процесі відіграє важливу роль у подоланні цих труднощів. Це позитивно впливає на ряд аспектів:

1) Розуміння матеріалу, що вивчається:

Засоби АДК, такі як візуальні піктограми, символи або спеціальні таблиці, забезпечують більш зрозуміле представлення навчального матеріалу дітям з порушеннями мовлення або комунікації.

2) Активність дитини на занятті:

Використання засобів АДК може збільшити участь та активність дітей у навчальному процесі через більш зрозумілі для них засоби комунікації.

3) Підвищення мотивації до навчання:

Широкий вибір засобів АДК може стимулювати інтерес до навчання та позитивно впливати на загальну мотивацію щодо спілкування у дітей.

4) Практичне застосування вивченого:

Засоби АДК сприяють кращому засвоєнню матеріалу, що робить можливим більш успішне використання його в практичних ситуаціях.

5) Визначення труднощів у засвоєнні певного матеріалу:

Використання АДК може допомогти вчителям і спеціалістам визначити конкретні труднощі, з якими зіштовхуються діти з порушеннями мовлення та комунікації, та надати підтримку та корекцію.

Ці аспекти підкреслюють важливість і ефективність використання засобів АДК у навчальних закладах для сприяння успішному навчанню та підтримці дітей з порушеннями мовлення та комунікації.

У дошкільному віці надзвичайно важливо виявити особливості мовленнєвого та комунікативного розвитку кожної дитини та побудувати систему засобів АДК, яка буде найбільш ефективною та прийнятною для конкретної дитини. Впродовж кількох років дитина поступово накопичує необхідний словниковий запас для повноцінного спілкування, отже важливо створити умови для його активного розвитку та використання.

Таким чином, цей підхід дозволяє забезпечити не лише ефективне навчання, а й покликаний сприяти психосоціальному розвитку кожної дитини відповідно до її потреб та можливостей, створюючи комфортні умови для розвитку та самовираження.

У контексті інклюзивної форми навчання застосування засобів АДК в освіті набуває особливої важливості. Це дозволяє кожній особі з порушенням мовлення мати необмежений доступ до спілкування та взаємодії, що відкриває широкі можливості для її участі в освітньому процесі та суспільному житті. Застосування засобів АДК допомагає зберегти та розширити мотивацію до спілкування, полегшити процес комунікації та сприяти соціальній інтеграції людей з мовленнєвими порушеннями або порушеннями комунікативного розвитку.

Окрім того, використання засобів АДК в освітньому процесі має потенціал допомагати не лише дітям з особливими освітніми потребами, а й усім учасникам навчання у залежності від їхніх індивідуальних можливостей та потреб. Наприклад, впровадження спілкування за допомогою карток або комунікаторів створює умови для безбар'єрної комунікації та розуміння між усіма учасниками навчального процесу, що сприяє формуванню позитивних взаємин та можливості для знаходження нових друзів. Такий підхід може сприяти в утворенні толерантної атмосфери в навчальному середовищі та в суспільстві загалом.

Таким чином, використання засобів АДК в інклюзивній освіті має потенціал позитивно вплинути як на індивідуальний розвиток осіб з особливими

потребами, так і на формування толерантності та взаєморозуміння в широкому соціальному контексті.

У закладах освіти засоби АДК можуть бути впроваджені за допомогою спільної роботи педагогічних фахівців у міждисциплінарних командах. Ці команди можуть включати логопедів, практичних психологів, корекційних педагогів, що мають відповідну кваліфікацію та проходили спеціальне навчання з питань застосування засобів АДК. У випадку відсутності необхідних спеціалістів у складі команди, інші учасники можуть отримати консультативну підтримку від фахівців цього профілю, які працюють у Інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ) та діють у підтримці освітнього процесу в конкретному районі міста/селища та інших населених пунктах.

Заклади освіти також можуть залучати зовнішніх консультантів, які також пройшли відповідне навчання та мають необхідну сертифікацію консультанта з питань АДК. Такий змішаний підхід може забезпечити доступність як фахової підтримки, так і додаткових знань та досвіду у сфері застосування засобів АДК.

Важливо наголосити на тому, що співпраця між різними спеціалістами дозволяє створити більш інтегровану та пристосовану підтримку для учасників навчального процесу з різними освітніми потребами. Це сприяє створенню ефективного середовища, де кожна особа може отримати необхідну підтримку для свого навчання та розвитку.

Для визначення і подальшого застосування засобів АДК необхідно проводити діагностичні обстеження, які мають відбуватися під керівництвом кваліфікованих фахівців із педагогічною освітою та спеціальним навчанням з питань застосування АДК. Це обстеження може відбуватися як в Інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ), так і безпосередньо у навчальному закладі.

Проведення діагностичного обстеження передбачає використання спеціалізованих діагностичних методик, спрямованих на оцінку рівня інтелектуальних, вербальних та комунікативних навичок дітей. Наприклад, одним з таких інструментів є «Тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей» Leiter-3 та інші спеціалізовані методики.

Далі, після проведення діагностичного обстеження, додаткову підтримку та консультаційну допомогу може надавати спеціаліст з питань АДК. Це передбачає проведення супервізійної консультації перед ухваленням остаточного рішення щодо визначення виду АДК та способу його введення. Цей процес може займати від 1 до 3 місяців і включає в себе аналіз результатів діагностичного обстеження, визначення потреб та можливостей кожного учня, а також розгляд різних варіантів застосування необхідних засобів АДК з урахуванням контексту навчання.

Усю необхідну інформацію про засоби АДК, їх використання, методики навчання та виховання через застосування АДК має фіксуватися в Індивідуальному програмному розписі (ІПР) кожної дитини і бути внесено відповідним фахівцем (логопедом, психологом або корекційним педагогом).

Педагоги повинні бути готові дотримуватися рекомендацій команди супроводу, яка включає в себе фахівців, що визначають вид засобу АДК та надають конкретні рекомендації щодо його впровадження, подальшого спілкування та інших аспектів. Усі педагоги освітнього закладу зобов'язані сприяти комунікативному та мовленнєвому розвитку дитини, у якої відсутнє вербальне мовлення. Окрім того, вони повинні застосовувати засоби АДК у відповідності до рекомендацій і вказівок сертифікованих спеціалістів команди психолого-педагогічного супроводу, таких як логопеди, психологи, корекційні педагоги. Кожен педагог, який працює з навчанням або вихованням дитини із потребами в АДК, має право на кваліфіковану підтримку від команди супроводу та можливість отримання спеціального навчання для застосування засобів АДК в практичній діяльності. Це дозволить забезпечити всебічний підхід до процесу навчання та розвитку кожної дитини, а також сприятиме створенню відповідного середовища для її успішної адаптації та навчання.

Всі учасники команди психолого-педагогічного супроводу повинні активно сприяти розвитку комунікативних та мовленнєвих навичок у дітей, що потребують застосування засобів АДК, та працювати над цими аспектами в єдиному напрямку, поступово й спільно. Кожен фахівець команди зобов'язаний

документувати усі результати своєї роботи, пов'язаної з АДК, у відповідний «Журнал комунікативного та мовленнєвого розвитку дитини».

Моніторинг набутих та закріплених знань, умінь і навичок має проводитися періодично з урахуванням особливостей вікових груп дітей: один раз за три місяці в дошкільних закладах та один раз за семестр у закладах загальної середньої освіти. Отримані під час моніторингу результати обов'язково мають бути зафіксовані в Індивідуальному програмному розписі (ІПР) кожної дитини за Освітньою програмою. Вони відображаються з метою забезпечення певного рівня контролю й підтримки в процесі розвитку дитини, забезпечення доступності необхідних засобів АДК та підтримки кожної дитини в її навчанні й розвитку. Такий систематичний моніторинг сприятиме постійному вдосконаленню процесу навчання та розвитку дітей із потребами у застосуванні АДК.

Вибудовування системи АДК є основою для управління процесом від ідентифікації до подальших дій та нових оцінок (Stadskleiv, 2015). Основною метою оцінювання навичок комунікації є виявлення потреби щодо втручання у комунікативний та мовленнєвий розвиток користувача. Оцінювання має бути мультидисциплінарним та охоплювати різні сфери, базуючись на використанні різноманітних методів і має включати стандартну процедуру оцінювання та методи, що розроблялися спеціально для дітей з порушеннями мовленнєвого та комунікативного розвитку – тобто, потенційних користувачів АДК. Оцінка має бути спрямована на різні аспекти функціонування дитини та середовища, що її оточує, на їхнє співвідношення і вплив один на одного, але ці два різні аспекти варто вважати єдиним цілим, адже вони нерозривно пов'язані та надають спільний вплив.

В європейських країнах, наприклад, в Нідерландах, Польщі, Німеччині, Англії тощо існує важливий інструмент «Індивідуальний план абілітації», який допомагає перетворювати результати оцінювання – діагностики, як адаптації або модифікації, які враховують не тільки обмеження, але й сильні сторони користувача у побудові комунікації (Hesselberg and von Tetzchner, 2008). План

оцінки та розподіл відповідальності за різні частини оцінки та втручання є основними особливостями Індивідуального плану абілітації.

Метою оцінки та втручання АДК є сприяння розвитку спілкування та мовлення, щоб діти, які мають задатки формування мовлення або на теперішній час не мають розвинутих мовленнєвих навичок, могли бути зрозумілими та розуміти інших, а також спілкуватися з різними людьми (дорослими та дітьми) у різноманітних умовах та на різні теми: фізичні, емоційні та соціальні потреби, досвід, очікування, інтереси, ідеї тощо. Комунікативні партнери, середовище та теми будуть залежати від інтересів та потреб дитини та змінюватись з часом. Однією з цілей первинної оцінки є створення відправної точки, основи для прийняття рішення про те, з чого почати і на яких адаптаціях та модифікаціях, які можливо впровадити, сфокусуватись насамперед. Діти з тяжкими порушеннями мовлення та комунікації можуть потребувати підтримки в спілкуванні за допомогою засобів АДК все своє життя (Garcia et al., 2020; Iacono et al., 2019; Smith et al., 2020). Це може означати, що їм потрібні регулярні, хоча і не завжди часті оцінки протягом усього дитячого віку та дорослого життя, щоб переконатися, що втручання та підтримка відображають їхній поточний стан та життєву ситуацію.

Більшість дітей, які стають користувачами АДК, потребують різних форм втручання, особливо ті, хто має більш виражені порушення мовленнєвої та комунікативної сфер. Таким чином, оцінка повинна виходити за межі того, що потрібно для надання АДК і що результати оцінки АДК повинні розглядатися разом з іншими оцінками. Сума заходів втручання, яка впливає з оцінок, повинна забезпечити дітям з низьким рівнем сформованості мовленнєвих та комунікативних навичок найкращої якості життя.

Піраміда АДК: структура оцінки

Стівен Фон Течнер визначає Піраміду АДК та зображує процес оцінки сформованості мовленнєвих та комунікативних навичок дітей, яким може знадобитися АДК. Основа ранньої ідентифікації підкреслює важливість виявлення можливої потреби в АДК та якнайшвидшого початку втручання з

АДК після того, як дитина виявила нетипові особливості розвитку або перенесла травму чи захворювання, що передбачає тимчасову або постійну потребу в АДК. Визнання цієї потреби повинно викликати всебічну базову оцінку, яка, в свою чергу, закладає основу для оцінки АДК.

Ця оцінка допомагає діагностувати рівень сформованості навичок спілкування дитини та потенційну корисність використання того чи іншого виду АДК та стратегій втручання. За допомогою моніторингу АДК, з подальшим спостереженням впродовж певного часу, оцінюється розуміння та використання АДК дитиною, оцінюються заходи втручання та повторюються всі або деякі попередні оцінки. Моніторинг АДК важливий для всіх дітей, які використовують АДК, але особливо для дітей, які потребують регулярної адаптації своїх втручань АДК, оскільки вони розвиваються, отримують нові навички та беруть участь у нових соціальних та суспільних заходах.

Основна оцінка включає щоденне функціонування дитини, соматичні фактори, функції руху, сприйняття, мовлення та пізнання, а також потребу сім'ї у підтримці. Діагностичні оцінки щодо функціонування та ймовірної етіології часто є частиною базової оцінки. Для дітей із рано набутими станами, що свідчать про порушення розвитку мовленнєвої та комунікативної сфер, базова оцінка може також включати інформацію про функціонування дитини до початку захворювання або нещасного випадку.

Оцінка АДК визначається спостереженнями і спирається на результати базової оцінки. Наприклад, інформація про рухові та перцептивні навички сприятиме визначенню того способу спілкування, який може найкраще підходити для дитини. Оцінка АДК включає режим спілкування, складність спілкування, способи доступу до допоміжних засобів комунікації, а також розуміння та використання АДК.

Моніторинг АДК є частиною загального плану подальших дій, такого як індивідуальний план абілітації, який детально описує всі сфери втручання та розподіл відповідальності за різні частини втручання. Регулярні зустрічі, на яких сім'я та фахівці обговорюють та оцінюють заходи втручання та прогрес дитини,

важливі для планування та оцінки переходів, наприклад, від раннього віку до шкільного, від початкової до середньої освіти або від будинку сімейного типу до підтриманого проживання.

Більшість сучасних суспільств розглядають використання альтернативних форм комунікації як нестандартність або нетиповість, і це провокує появу проблем для дітей з недостатнім рівнем розвитку мовленнєвих та/або комунікативних навичок, з чого виникає потреба у них повного розвитку альтернативних комунікативних можливостей лише для повсякденної взаємодії з родичами, дорослими та однолітками. Наразі сучасна світова система освіти не передбачає формування навичок комунікації та/або мовлення за допомогою альтернативних засобів спілкування. Сьогодні, діти, які мають порушення мовленнєвої та/або комунікативної сфер не можуть вивчати «власну – альтернативну мову», так як вивчають свою рідну мову інші діти. У звичайних та інклюзивних дитячих садочках або школах немає дисциплін пов'язаних з вивченням альтернативних мов спілкування і це стає проблемою, в першу чергу, для користувачів АДК, але це також стає проблемою і для інших дітей, які є потенційними комунікативними партнерами користувачів АДК, і які не можуть ефективно спілкуватися з користувачем АДК не розуміючи принципів та особливостей такого спілкування, не знаючи відповідних закономірностей побудови висловлювання, не вивчаючи спеціальні різноманітні символи, які можуть бути зрозумілими користувачам АДК.

Отже, сьогодні важливо створити спеціалізовані освітні курси, які нададуть належні ресурси та підготують педагогів, здатних навчати альтернативним методам комунікації та сприяти розумінню та дієвому застосуванню серед дітей альтернативних засобів комунікації. Адже вивчення мови, включаючи використання альтернативних мовленнєвих модальностей, відбувається у формальному та неформальному контекстах. Діти та дорослі, які користуються альтернативними засобами комунікації, повинні мати постійний доступ до свого словникового запасу.

3.2. Авторський експрес-інструментарій для визначення оптимального виду альтернативної комунікації

«Чек-лист визначення виду АДК»

Для визначення виду АДК, який підійде користувачу необхідно проаналізувати усі види АДК, визначити їхні переваги та недоліки та зважити який саме вид можливо використати в тих чи інших умовах.

Види АДК прийнято розділяти на низькотехнологічні та високотехнологічні. Тут все дуже просто: низькотехнологічні засоби не несуть у собі наміру використовувати якісь технічні прилади, з ними можна працювати просто тут і прямо зараз. Як, наприклад, жести. Високотехнологічні засоби потребують певного технічного оснащення і часто бувають більш складними у використанні. Так, наприклад, EYE-tracker – для роботи з цим пристроєм потрібно мати сам пристрій, планшет, до якого буде кріпитися пристрій, фіксатори для планшета до стола, ліжка або крісла колісного та відповідна програма на планшеті. Окрім того, користувачу необхідно навчитись керувати пристроєм, а це доволі нелегке завдання, враховуючи, що вибір зображень робиться виключно за допомогою рухів очей, та певні навички для роботи з цими самими зображеннями – фотографіями, символічними зображеннями або піктограмами. Враховуючи усі ці нюанси, можна подумати, що високотехнологічні засоби АДК є надскладними у використанні для більшості користувачів. У певній мірі це зауваження може бути слухним, проте, все ж таки, все залежить від самого користувача – його сильних сторін та його можливості повторювати спроби ще і ще, і ще.

Часто так буває, що родичі користувача роблять висновок про ефективність використання того чи іншого засобу АДК надто рано, спробувавши його застосувати усього кілька разів. Але, поодинокі спроби зовсім не ведуть до успіху щодо підбору того виду АДК, який користувач зможе використовувати у повсякденному спілкуванні. Навпаки, тільки через багаторазове повторювання і спостереження можна визначити чи прилаштувався користувач до певного засобу і чи для нього цей засіб виявляється найкомфортнішим для комунікації.

Для того щоб краще уявити цей процес варто придивитися до маленьких дітей, дитина дошкільного віку і раннього віку. Кожен з них проходить надскладний шлях формування певного уміння і вдосконалення цього уміння до формату навички, можна сказати, автоматизації. Жоден дитина дошкільного віку не здатен тримати голову з першої спроби або врівноважено ходити за одну руку з мамою на прогулянці спробувавши тільки один або кілька разів. До того як дитина дошкільного віку почне впевнено тримати голову, повзати, ходити, говорити, читати або рахувати пройде доволі багато часу і кожна дія буде повторюватись нескінченну кількість разів до тих самих пір поки це вміння не стане виходити майстерно. Коли навичка сформована і дитина застосовує її без зайвих зусиль нам здається, що ця навичка сформувалася невимушено і легко, проте це зовсім не так. Кожна навичка потребувала щоденної праці й великої кількості повторювань перед тим як стати досконалою.

Окрім того, у кожного дитина дошкільного віку було безліч невдалих спроб формування цієї навички – абсолютно будь-якої навички від тримання голови до читання або рахування. Кожна навичка була сформована за допомогою великої кількості повторювань та невдалих спроб. Проте, ці дитина дошкільного віку не зупинились на невдачі й не вирішили змінити засіб формування відповідної навички, а просто продовжили працювати над цим ще якийсь час.

Формування навичок комунікації за допомогою АДК мало чим відрізняється у цьому плані від формування навичок комунікації за допомогою вербального мовлення. Це так само, довгий і складний процес, який потребує великої кількості повторювань, і в якому так само, неминуче, будуть невдалі спроби. Варто пробувати і не припиняти використовувати обраний засіб АДК навіть якщо якийсь певний час користувач все ще не може одразу спілкуватися за допомогою нього. Припинити варто лише у тому випадку коли для користувача це виявляється занадто важко: він починає нервувати, його настрій пригнічується, він стає роздратованим, сумним і не хоче йти на контакт. Про це більш детально поговоримо в лекції про мотиваційний компонент спілкування за допомогою АДК.

А зараз пригадаємо які види АДК існують. Першу групу складають види АДК для комунікації з безпосереднім використанням тіла, у тому числі через тактильні відчуття. Таке спілкування здійснюється через жести, міміку, за допомогою рухів тіла, через обмацування, постукування або погладжування. Другу групу видів АДК наповнюють засоби, де комунікація відбувається через візуальні образи. Наприклад – письмо, символи, піктограми, символічні зображення або світлини. Третя група це спеціальні електронні засоби комунікації. Такі як: електронні записники, фотоальбоми, комунікатори, сенсорні екрани, синтезатори мовлення, іграшки, що розмовляють, комп'ютери та планшети з функцією управління очима, наприклад – EYE-tracker. І останню, четверту групу видів АДК складають комбіновані засоби комунікації, які поєднують у собі мовлення, жести й символи. За приклад тут можна взяти комунікативну систему Makaton. Ця система не має україномовного аналога, проте, більшість засобів АДК можна міксувати між собою в залежності від потреб, можливостей та інтересів користувача. Так, певні засоби можна використовувати тільки деякий час, тоді як інші залишаться надовго або назавжди. Або ж можна одномоментно використовувати піктограми і жести якщо користувачу в деяких ситуаціях більш зручно обрати або картку, або ж поспілкуватися за допомогою жестів. Важливо пам'ятати про те, що головним критерієм успішності обраного засобу АДК є комфорт використання для користувача та його зацікавленість у процесі комунікації. На це може впливати безліч факторів таких як природність умов застосування засобу АДК, комунікативні мотиви користувача, якісні комунікативні партнери, систематичність використання обраного засобу тощо. Проте, найголовніше – за будь-яких умов користувачу має бути комфортно спілкуватися за допомогою обраного засобу і це обов'язково має позитивно впливати на його бажання продовжувати процес комунікації.

Серед розмаїття видів АДК не важко і заплутатися. Засобів багато і всі вони мають свої переваги і свої складнощі використання. Щоб не гаяти багато часу і не пробувати все підряд на початковій, ще до діагностичній фазі

спілкування з користувачем, вже можна спробувати визначити потенційні засоби АДК, які будуть ефективними і зручними. Для цього неодмінно необхідно провести спостереження під час якого варто звернути увагу не на труднощі, з якими стикається користувач, а саме на його можливості. Інколи такі спостереження даються важче, особливо, коли користувач має не так багато можливостей. Інколи може здаватися, що цих можливостей немає взагалі. Проте, вони неодмінно є. І є у абсолютно кожного користувача. Їх тільки варто помітити.

На що ж слід звернути увагу під час спостереження. Більшість засобів АДК потребують певних навичок рухової сфери для їхнього використання. Отже, перш за все, варто відмітити які рухи є доступними для користувача. Це можуть бути рухи ніг, рук, кистей, пальців, тулуба, голови і шиї. Але це можуть бути і менш виражені рухи – рух очей, міміка, напруження окремих м'язів або імпульси в пальцях. Коли користувач майже не рухається може здаватися що за допомогою рухів він не зможе використати аж ніякий засіб. Проте це абсолютно помилкове судження. Сучасні пристрої надають можливість використовувати їх навіть за допомогою ледь помітних та часто навіть некоординованих рухів. Так, наприклад, існують комунікативні кнопки, які реагують на рух. В них вбудовано сенсорний датчик, який реагує на рух біля кнопки до 15 сантиметрів заввишки. Отже, користувачу навіть не потрібно натискати або зовсім близько підводити руку або іншу частину тіла до кнопки. Його рухи можуть бути ледь координованими проте кнопка все одно зреагує і надасть відповідний сигнал партнеру по комунікації, а отже, спілкування відбудеться. Такі сучасні пристрої це не тільки кнопки, це і різні датчики, які реагують на імпульси. Видів багато – варто тільки помітити можливість використати їх. Отже, перший маркер на який варто звернути увагу під час первинного спостереження це рухові можливості користувача.

Далі слідує маркер збереженої функції зору. Багато засобів АДК працюють на основі зорового аналізатора. Усі зображення – світлини, піктограми, символні зображення, графічні символи – все це потребує роботи функції зору.

Жестові системи також спираються на роботу зорового аналізатора. Отже, важливо відмітити на якому рівні користувач може задіювати свою зорову функцію: чи гарно розрізняє предмети здалека, чи зблизька, чи потребує підсилювальних пристроїв, чи розрізняє контури предметів, чи є кольорове світловідчуття чи світловідчуття взагалі. Важливо відмітити найменші можливості користувача. Тобто, якщо користувач не може розрізнявати контури предметів і навіть не має відчуття кольору, можливо, у нього залишається здатність сприймати світло і це також можна і варто використовувати добираючи засоби АДК. Наведу приклад також на основі роботи з комунікативною кнопкою. Деякі комунікативні кнопки обладнані кількома світловими режимами. Це можуть бути різні кольори, і такий засіб підійде тим користувачам, у яких збережена здатність до кольорового сприймання. В такому випадку різним кольором можна позначити різні поняття і таким чином вести комунікацію. Проте, якщо користувач не може розрізнявати кольори, але має світлові відчуття – можна використовувати кнопку, яка світиться. Таку кнопку користувач зможе помітити і зможе побудувати комунікацію відповідно до своїх можливостей, а не до обмежень. Варто тільки помітити ці можливості.

Наступним маркером логічно визначити маркер збереженого сприймання візуальної інформації. Цей маркер не про фізіологічну здатність бачити, а про можливість мозку обробляти сприйняту оком візуальну інформацію. У відповідності до цього маркера одні користувачі краще сприйматимуть монохромні зображення, а інші кольорові. Деяким користувачам легше буде сприймати прості зображення з малою кількістю деталей, а іншим – більш деталізовані. Під час спостереження варто відмітити реакцію користувача на ті чи інші зображення, з якими він зустрічається, наприклад, під час гри з картками або розглядання ілюстрованих книг, також важливо відмітити реакцію на фотографії. Спостерігаючи звертайте увагу на те, що у користувача виходить, що він може зробити в рамках цього маркера.

І останнім маркером важливо виділити збереженість когнітивних функцій. Важливо відмітити що з цього користувачу вдається: розрізняти схематичні

зображення або символи, розрізняти деталі, повторювати ізольовані рухи кистей рук і пальців, кількість предметів на яких користувач може утримувати увагу та впродовж якого часу, яку кількість предметів може запам'ятати тощо. Знову ж таки, роблячи ці помітки фіксуйте саме можливості користувача. Це надасть змогу визначити його зону актуальних можливостей.

Тримати всі ці спостереження в голові важко і неефективно, саме тому далі ми попрацюємо з чек-листом, який допоможе швидко визначити потенційно комфортний для користувача засіб АДК.

На схемі ми бачимо 5 маркерів, в яких під час спостереження відмітимо актуальну зону можливостей користувача. Далі ми можемо визначити який засіб АДК можна спробувати в першу чергу. Так, навіть якщо у користувача визначені можливості знаходься тільки в рамках одного з визначених маркерів – ми все одно, маємо що йому запропонувати. Схема побудована таким чином, що при збільшенні кількості маркерів, а отже, відповідно, можливостей користувача – буде збільшуватись і кількість засобів, які потенційно можуть бути зрозумілими та комфортними для використання тим чи іншим користувачем

ЧЕК-ЛИСТ ВИЗНАЧЕННЯ ВИДУ АДК									
ЗБЕРЕЖЕНІ КОГНІТИВНІ ФУНКЦІЇ	1) синтезатор мовлення								
	2) предмети				5) шрифт Брайля				
РУХИ РУК МОЖЛІВІ	3) комунікативні кнопки								
	4) контрастні чорно-білі поверхні схематичні піктограми				8) побутові жести 9) прості ЧРБ схематичні піктограми		11) жестова мова 12) комунікативні засоби Mobility		
ЗБЕРЕЖЕНА ФУНКЦІЯ ЗОРУ					6) прості символічні зображення 7) фото				
							10) EYE-tracker		
РУХ ОЧЕЙ МОЖЛІВІЙ									
ЗБЕРЕЖЕНЕ СПРІЙМАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ									
Чек-лист надає можливість перевіряти визначення повноти функцій для користування вид АДК, спираючись на певні можливості, а не на обмеження функцій. Для визначення повноти функцій виду АДК для користування необхідно відповісти на всі питання, які є можливими обмеженнями – потрібно, відповісти ствердно розумно. Неприклад: Якщо користувач може тільки рухати очима – можна спробувати прості схематичні зображення або фоні в робочій зручній площині, який містить фактично або розумно. Спроба в певній площині розумно не АДК, які містять певні кількості схематичних знімків, знімків – можливість. Рухомі по певній площині спроби-знімки можна дібрати кілька повноти функцій виду АДК для користування. Спробу спробувати певні функції.									

Рис. 3.1. Чек-лист «Визначення виду АДК»

Так, наприклад, якщо у користувача збережена тільки одна можливість – когнітивні функції – можна запропонувати користувачу синтезатор мовлення.



Рис. 3.2. Приклад вибору виду АДК №1

У іншому випадку, коли у користувача так само збережена тільки одна можливість, але до рухів руками – тут ми можемо запропонувати одразу 3 види – предмети, комунікативні кнопки або ж контрастні чорно-помаранчеві прості схематичні піктограми.



Рис. 3.3. Приклад вибору виду АДК №2

Далі кількість можливостей зростатиме, адже якщо у користувача є здібності з двох або трьох визначених маркерів – йому зможуть підійти засоби з

першої, другої і третьої колонки. В такому випадку вже можна обрати для спроб різні засоби або спробувати їхній мікс.

Так, наприклад, при збережених когнітивних функціях і можливості рухати руками можна запропонувати використовувати шрифт Брайля. А якщо у користувача збережена функція зору, наявна можливість рухати очима та збережене сприймання візуальної інформації – йому варто спробувати EYE-tracker. Проте, цей користувач може спробувати і інші варіанти, такі як: фото та прості символічні зображення.



Рис. 3.4. Приклади вибору виду АДК №3

Важливо розуміти, що формування умінь і навичок завжди потребує часу і неодмінно відбуватиметься через невдачі. Важливо проаналізувати актуальні можливості користувача і помітити навіть найнезначущі, адже всі вони мають значення. При спостереженні важливо помічати саме можливості, а не обмеження, адже процес комунікації є природнім і закладеним в нас генетично у процесі еволюції. Варто тільки відшукати спосіб, в який ця комунікація відбуватиметься як найефективніше та якомога комфортніше.

3.3. Методика запровадження візуальних засобів альтернативної комунікації «КОМУНІКАТИВНИЙ КОНСТРУКТОР» для дошкільників з комплексними порушеннями розвитку

Введенню певного жесту, руху або символічного зображення має передувати діагностика потреб користувача у використанні додаткової або альтернативної комунікації. Слід звернути увагу на сильні та слабкі сторони розвитку користувача, зрозуміти в яких ситуаціях він потребує найбільшої підтримки, які саме слова або вербальні конструкції не даються для усвідомлення або відтворення. Усі ці дані і є та база, на яку ми будемо спиратися при формуванні словника АДК користувача.

Для вирішення цього питання нам необхідно зібрати дані від оточення дитини, поспілкуватися з батьками, сіблінгами, поспостерігати за проявами комунікації користувача в природніх умовах під час вільної гри з однолітками, старшими дітками або у невимушеному спілкуванні з дорослими – батьками і спеціалістами. Важливо бути уважним до кожної деталі і не пропустити жодної реакції користувача, яка може виглядати зовсім нетипово і не звично, проте, може містити в собі важливий сенс повідомлення.

Ми часто спостерігаємо за дітьми під час рутинних дій або вільної гри. Проте наскільки часто ми замислюємося про мотиви спілкування дітей різного віку, з різними здібностями до розвитку мовлення, інтелектуальної, емоційної, особистісної сфер тощо? Не часто. Проте, саме мотив відкриває дитині двері у

світ комунікації. Адже саме через певні потреби більшість людей ініціює спілкування. І саме завдяки таким потребам люди і є соціальними істотами.

В різному віці мотиви до спілкування різні. Вони змінюються разом із нашою діяльністю, значний вплив на мотиви має наша автономність. Якщо ми можемо зробити щось самостійно ми менше залежимо від інших людей і нам менше потрібно соціальної взаємодії для вирішення повсякденних питань. А отже, насиченість нашої комунікації знижується. Ми можемо перепочити від спілкування і отримуємо те, що бажаємо – це і є найбільша складність у спілкуванні з дошкільниками, батьки яких навчилися вгадувати їхні потреби і побажання. І її неодмінно слід трансформувати.

По-перше, важливо виявити мотиви дитини до спілкування. Найчастіше такими мотивами виступають фізіологічні потреби такі як голод, спрага, втома, болісні відчуття, бажання спорожнитися, приємні або неприємні дотики, зручність пози, зручність одягу тощо. Фізіологічні потреби є найширшою групою мотивів до спілкування адже тісно пов'язані зі станом користувача і мають сильний вплив на його емоційний стан. Усі ми потребуємо допомоги коли хочемо їсти, але не можемо взяти їжу самі, або коли у нас щось болить і ми не знаємо чим собі зарадити. В такому випадку ми просимо допомоги у того, хто є поруч, а згодом вчимося обирати компетентних в певній області людей, які можуть бути корисними для вирішення нашого питання, і, наприклад, звертаємося до лікаря коли маємо болісні відчуття. Так само і дитина, вчиться спілкуватися через свої потреби. Перше спілкування відбувається саме через мотив фізіологічних потреб. Коли новонароджена дитина голосно плаче коли зголодніла або знаходиться у вологих пелюшках. Вона сигналізує дорослим про свій незадовільний стан і впливає на їхні дії своїм поки що криком, плачем. Згодом ця модель спілкування удосконалюється адже дитина вчиться диференціювати свої крики і плач і подає різні сигнали для задоволення своїх фізіологічних потреб. Так цей процес удосконалення триває до дошкільного віку, і навіть далі. У ньому постійно з'являються нові потреби і нові способи про них повідомити. Проте, у дітей, які мають порушення мовленнєвого або

комунікативного розвитку такі реакції ще навіть у дуже маленькому віці є не сильно диференційованими. Тобто, сильно схожі одна на одну. І дорослому, який опікується закриттям фізіологічних потреб такої дитини важко зорієнтуватися чого насправді вона хоче. Саме для налагодження цього розуміння ми і пропонуємо в такій ситуації використовувати засоби альтернативної комунікації.

Наступним важливим мотивом виступають бажання або небажання дитини. І тут найчастіше ми будемо говорити про провідну діяльність у певному віці. Наприклад, якщо ми говоримо про дитину дошкільного віку, її провідною діяльністю виступатиме гра. І саме з грою будуть пов'язані більшість бажань або небажань щось робити, кудись йти тощо. Якщо мова заходить про молодший шкільний вік або підлітків, тут на перший план виходить вже навчальна діяльність і більшість хочу-не хочу будуть кружляти саме навколо неї. Цей мотив важливо враховувати через те, що він закриває велику частину часу спілкування дитини. І дошкільники, і молодші школярі більшість часу проводять в закладі освіти. Отже, мають знати і розуміти певні правила, мають вміти спілкуватися з однолітками, мають знати і слідувати за розкладом тощо. Дитина постійно тримає інформацію про гру або навчання в полі свого зору. Отже, гра і навчання входять в мотиви спілкування дітей на різних етапах розвитку. Тут важливо також пам'ятати, що не завжди у дітей молодшого шкільного віку переважає навчальна діяльність над ігровою. Це також індивідуальний параметр, який залежить від розвитку особистості, а не від віку. Тому у визначенні цього мотиву слід приділити увагу спостереженням під час занять та у вільній грі.

Для багатьох дітей важливим мотивом виступає і сам процес спілкування, найчастіше з близькими людьми. Ми можемо назвати його як мотив приналежності і любові. Цей мотив насичений поняттями про близьких людей, наприклад, маму, тата, братів, сестер, бабусь, дідусів тощо. Тут ми також можемо бачити такі поняття як дім, власні речі, що мають для дитини сенс. І, звісно, почуття – люблю-не люблю, подобається-не подобається. Завдяки цьому мотиву дитина може висловити власні емоції щодо реакції на дії інших, передати чим вона засмучена у спілкуванні і чим її можна розвеселити або заспокоїти.

Найчастіше у дітей від дошкільного до підліткового віку переважають саме ці три групи мотивів спілкування. Ми можемо сказати, що ці мотиви є базовими і найстійкішими. Проте, кожен користувач в залежності від соціальної ситуації спілкування, власних здібностей і потреб може мати й інші, доволі стійкі мотиви спілкування. Їх варто дослідити і включити в список якщо вони виділяються поміж інших. Саме тому фахівцям і батькам слід бути дуже уважними не лише до слів дитини, але й до невербальних способів комунікації – це емоційні реакції, тілесні прояви, рухи, дихання тощо.

Окрім мотивів до спілкування у дітей важливо враховувати і мотиви побудови комунікації з дітьми дорослими – батьками і родичами, в першу чергу, та спеціалістами – педагогами, лікарями тощо. Адже комунікація це завжди двосторонній процес, який включає в себе двох та більше партнерів по спілкуванню. Ефективне спілкування закриває потреби усіх його учасників та допомагає вирішити нагальні питання. Мотивами дорослих у спілкуванні з дитиною найчастіше виступають також фізіологічні – нагодувати дитину та попідкуватися про її комфорт. Проте, на відміну від дитячих мотивів, у дорослих на перше місце виходить ще і мотив безпеки – як уберегти дитину від небезпеки, як пояснити де і коли можна бігати й стрибати, а де це може призвести до фатальних наслідків. Дорослі часто використовують регулятивні слова, наприклад: можна-не можна, так-ні, молодець, зараз, початок, кінець тощо. Ці поняття допомагають врегулювати поведінку дитини і забезпечити розуміння потенційно небезпечних ситуацій. Ми часто застосовуємо такі слова і вдома, і на вулиці, і у громадських місцях, а також в освітніх установах. Без них керувати освітнім процесом вкрай важко. Кожна дитина, яка виходить з батьками на вулицю, і тим паче, приходить до освітньої установи, повинна мати доступ до таких понять. Адже вони здатні врятувати її життя. Проте, ці поняття не несуть в собі нічого цікавого або необхідного для самої дитини. Саме тому й не виявляються мотивом для неї. Ми виділяємо цю групу мотивів окремо і зазначаємо, що такі поняття слід вводити в користування дитиною починаючи ще з раннього або дошкільного віку, але цей мотив запропонований і введений

через дорослого, тому результати його введення можуть відрізнятися від основних трьох мотивів самої дитини.

Отже, для ефективного спілкування важливо виявити мотиви партнерів по комунікації. Для цього ми можемо використовувати метод природнього спостереження, анкети і опитувальники для батьків, можемо запропонувати дитині зображення/предмети/дії/рухи/жести для виявлення та диференціації важливих для її спілкування понять та ситуацій, в яких вони використовуються.

Слід зазначити, що сама ситуація спілкування та оточення мають сильний вплив як на сам процес комунікації, так і на його мотиви. В залежності від ситуації той чи інший мотив може виникати, переважати або зникати. Для спілкування потрібна стимулююча ситуація. Адже навіть фізіологічні потреби в їжі, наприклад, можна задовільнити просто відкриваючи рот коли мама протягує ложку з кашею. Дитину потрібно стимулювати запитаннями і можливістю вибору: каші чи яблука, йогурту чи печива, чаю чи соку тощо. Тільки в ситуації вибору проявляються мотиви до спілкування. Тільки в ситуації вибору дитина розуміє, що сама впливає на розвиток подій і може ними керувати за допомогою спілкування.

Методика введення візуальних засобів АДК «Комунікативний конструктор» розділяється на дві поетапні частини. Перша частина це підтримка процесу комунікації, яка включає в себе три поступові кроки:

1) Перший крок - побудова комунікації через зовнішню мотивацію. Цей крок найкраще пройти з дитиною ще в ранньому віці. Тут ми вчимо дитину реагувати на стимул, давати певну реакцію, вчимо робити вибір з поміж запропонованих варіантів, погоджуватися або відмовлятися. На цьому кроці у дитини ще немає власного розвинутого мотиву спілкування або вона ще не вміє його застосовувати для отримання бажаного. Завдання дорослого – продемонструвати вагомість спілкування. Його сенс в тому, щоби отримувати бажане скоріше, в тому, щоби отримувати позитивну реакцію важливих дорослих, в тому, щоби отримувати задоволення від розуміння іншого. На цьому етапі зазвичай труднощі можуть виникати тільки у дітей з порушеннями

емоційної або особистісної сфери, наприклад, при розладах аутистичного спектра. В такому разі цей крок є найважливішим в побудові процесу комунікації, адже саме він є вирішальним у подальшому процесі появи мотивації до спілкування. Усім іншим дітям, які мають порушення у сфері мовлення або комунікації цей етап, зазвичай, дається легко. І чим раніше його розпочати, тим швидше дитина збагне його позитиви і включиться в процес. Важливо також пам'ятати, якщо ваша дитина старша за ранній вік але ще не вміє робити вибір, не відповідає на ваші запитання простими відповідями так/ні в будь-який доступний для неї спосіб – варто розпочинати з цього кроку навіть якщо вона вже доросла. Цей крок є базовим для започаткування процесу спілкування і не може бути пропущеним.

2) Наступний крок – це побудова комунікації через власний внутрішній мотив. Ми говорили про базові мотиви спілкування у дітей і виокремили три, які найчастіше зустрічаються у дітей від дошкільного віку. Це фізіологічні потреби, гра або навчальна діяльність, приналежність та любов. Цей крок вчить дитину звертати увагу на свої бажання або небажання і повідомляти про них важливих дорослих. Тут дитина також може робити вибір з поміж запропонованих варіантів, але на даному етапі цей вибір стає більш усвідомленим і виходить не з бажання дорослого, а з бажання самої дитини. Важливим переломним моментом цього етапу є усвідомлення дитиною позитивів спілкування і власним бажанням комунікувати з оточуючими. Працюючи на цьому етапі важливо дослідити мотиви дитини до спілкування адже ми ніколи не знаємо точно що спровокує появу цього бажання, яке змінить ставлення дитини до процесу комунікації. На цьому кроці формується словник користувача АДК. Саме тут ми насичуємо комунікацію новими поняттями і вчимо застосовувати їх у повсякденному житті. Цей етап може бути доволі довготривалим, а може буквально одразу перейти до наступного кроку і поєднатися з ним.

3) Кінцевим кроком в цьому блоці є формування граматичної основи мовлення. Тут користувач вчиться будувати і застосовувати у спілкуванні словосполучення і фрази. Важливо розуміти, що деякі поняття самі по собі

замінюють фразу, навіть, якщо складаються лише з одного слова. Наприклад, поняття «пити» - ми можемо використовувати його в будь-якій ситуації коли відчуваємо спрагу. Ми можемо його розширити і сказати «хочу пити» або «дай пити». Можемо сказати «сік», «вода», «чай», «компот» тощо, але це все одно, означатиме – хочу пити. А можемо сказати так: «я хочу пити молоко» або «дай мені узвар». Усі ці словосполучення, фрази і речення не завжди диференціюються користувачами альтернативної комунікації. Але абсолютно завжди несуть кінцевий сенс – пити. В залежності від ситуації і можливостей користувача ми можемо вважати навіть одне поняття або слово за фразу і намагатися працювати над створенням повноцінної граматичної конструкції: підмет + присудок, а надалі і підмет + присудок + обставина або доповнення. Цей крок є вкрай важливим для подальшого засвоєння вербального мовлення. Ті користувачі, які не можуть засвоїти усне мовлення за певних причин залишаються на цьому етапі і вже матимуть можливість ефективно спілкуватися, адже вже тут є сформованим словник користувача АДК та є вміння формувати словосполучення і фрази для ефективної комунікації. Ті ж користувачі, які матимуть можливість до засвоєння вербального мовлення на цьому етапі завершать альтернативну комунікацію і далі вже перейдуть до додаткової комунікації, а їхні вербальні навички будуть розвиватися й надалі.

Друга частина, яку ми виділяємо як вербальне мовлення, включає в себе наступні два кроки:

1) Перша – це заміна засобів альтернативної комунікації вербалізаціями. Цей процес можна розпочати навіть з аморфних слів, наприклад: «гав» – замість собака або «ням» - замість їсти або «бі-бі» замість машина. Такі аморфні слова можуть виникати у дитини впродовж усього процесу введення і використання різних засобів альтернативної комунікації. Їх можна підкріплювати візуальним або тактильним образом, проте, ми розуміємо, що в даному випадку дитина вже не замінює зображенням або рухом усне слово. На даному етапі вона може його доповнити для кращої диференціації, але слово, хоч ще і не зовсім повне або схоже на доросле, вже наявне у її словнику і

використовується відповідно до ситуації. На цьому етапі важливо заохочувати дитину переходити до вербалізацій. Ми можемо запропонувати тут роботу з маленькими словами, складами і окремим звуками для кращого розуміння, усвідомлення і більш легкого відтворення. У побудові розвиткової роботи потрібно відштовхуватися від можливостей користувача в плані розуміння вербалізацій, утримування уваги, формування мовленнєвої конструкції і її відтворення. На цьому етапі важливо перевести максимальну кількість слів зі словника АДК користувача в вербалізації. Цей процес може бути нелегким і зайняти багато часу. Усіх тут буде залежати від багатьох факторів, зокрема, від готовності користувача оволодіти усним мовленням. Така готовність має спостерігатися в таких сферах як моторна, когнітивна, комунікативна, мовленнєва та особистісна.

2) Завершальним етапом роботи виступатиме розвиткова робота над вербальним мовленням. Тут робота може тривати впродовж розвитку і дитини і в дорослому віці. Словник користувача АДК постійно наповнюється новими поняттями і конструкціями. Ми розуміємо, що складності в комунікації та мовленні можуть залишитися навіть у тих користувачів, як опанують вербальне мовлення і будуть спілкуватися за допомогою слів. Проте, складні слова або граматичні конструкції інколи потребують додаткової підтримки засобами додаткової комунікації. Ситуації знервованості, тривожності, страху також сприяють використанню невербальних засобів спілкування користувачів. Також підтримки комунікації користувачі можуть потребувати в періоди хвороби, ослаблення соматичного стану або психіки. Не варто боятися цих проявів. Вони допомагають тимчасово повернутися до знайомого і зрозумілого способу спілкування і витратити при цьому менше ресурсу на створення ефективної комунікації. Користувач альтернативної комунікації впродовж усього життя повинен мати доступ до обраного способу спілкування. Це дає більше гарантій в успішній соціалізації та налагодженню соціальних контактів.



Рис. 3.5. Методологія введення АДК

При введенні альтернативної комунікації також важлива покроковість процесу, його планомірна і поетапна послідовність. Зараз розглянемо шлях користувача альтернативної комунікації в розрізі формування власної ефективної моделі комунікації.

Шлях користувача



Рис. 3.6. Шлях користувача

Першим кроком виступає упізнавання предмета або дії, формування уявлення про відповідний заміник вербалізації. Тут ми будемо спостерігати за реакціями користувача і обирати відповідний вид альтернативної комунікації. Доречним буде навести приклад співвіднесення символічного зображення, фотографії або піктограми із реальним предметом, дією, явищем або характеристикою предмета. Перш за все, необхідно з'ясувати чи може користувач сприймати плоскі зображення, чи його сприймання не є фрагментарним, чи може він зібрати деталі і побачити цілісний образ і чи здатен користувач зафіксувати увагу на зображенні і вербалізації одночасно. Вплив усіх цих факторів буде визначати успіх спроби. Якщо дитина ще не працює з плоскими зображеннями або не фіксує увагу на зображенні хоча би на 2-3

секунди проведення даної роботи не має сенсу. Саме тому важливо розуміти не тільки потреби, але й можливості, сильні та слабкі сторони користувача. Якщо дитина сприймає такий візуальний матеріал треба подбати про його відповідність – розмір, кольорове забарвлення, деталізацію, схематизацію тощо. Якщо матеріали підібрані відповідно можливостям користувача упізнавання поняття відбудеться досить швидко, в деяких випадках навіть миттєво.

Наступним кроком виступає формування вміння відповідати. І тут ми говоримо поки що про зовнішній мотив. На даному етапі ми стимулюємо користувача до відповіді найчастіше даючи вибір з двох або трьох важливих одиниць актуальних мотивів. Наприклад, надаємо можливість обрати сніданок: млинці чи каша; обираємо вид діяльності: прогулянка, малювання або танці; вчимося погоджуватися або відмовлятися: так чи ні тощо. Так буває, що дитина не завжди вміє робити вибір. У такому випадку слід допомогти і підштовхнути до якоїсь однієї відповіді щоб дитина зрозуміла принцип вибору і відповіді.

Третім кроком виступає автоматизація та введення понять першого словника. Найчастіше це буде близько **50** понять, які допомагають налагодити спілкування з близькими. Поняття мають відповідати актуальним мотивам користувача та партнерів першого кола спілкування. Добираючи поняття важливо оцінити чи можливо їх поєднати у словосполучення або перші фрази. Далі ми будемо працювати над формуванням перших граматичних конструкцій і такі поєднання є бажаними.

Наступний крок формування внутрішнього мотиву комунікації передбачає створення ситуації складнощів у спілкуванні, коли у користувача немає вибору очевидного вибору. Тут ми не будемо пропонувати 2 чи 3 варіанти на вибір. Тут горизонти користувача значно розширюються і обрати можна з будь-чого, попросити те, про що подумав, або те, що побачив, почув, до чого доторкнувся. Ми зміщуємо тут фокус уваги з зовнішнього мотиву на внутрішній і спонукаємо користувача міркувати про свої потреби, відстежувати їх у внутрішньому плані.

Далі йде етап розширення словника до 100 понять. Тут словник користувача насичується різними частинами мови. Найширшою групою виступатимуть, звісно, іменники.

Наступним шостим кроком виступатиме формування фразової комунікації без граматичної будови де в одній одиниці АДК фіксується поняття, а не слово. Ми вже говорили про різницю понять, слів, словосполучень, фраз і речень. Ми розуміємо що на даному етапі вже достатньо понять для формування невеличких але доволі містких за сенсом фраз – перших граматичних конструкцій. На даному етапі найчастіше ми будемо стимулювати дитину до таких фраз: «хочу пити», «дай яблуко», «машинка їде», «мама співає», «люблю собаку» тощо. І тут ці поняття можуть відтворюватися одним жестом, рухом або можуть бути зображені як одне ціле, не поділене на частини.

Сьомий крок - автоматизація процесу спілкування всюди і з усіма. Тут ми переходимо до активного розширення кола партнерів по спілкуванню і навчаємо дитину використовувати вже сформовані комунікативні уміння з іншими людьми. На даному етапі це вже не тільки близькі люди. Окрім батьків та найближчих родичів додаються педагоги, дальні друзі родини, працівники сфери обслуговування тощо. Важливо навчити дитину використовувати альтернативний засіб комунікації з абсолютно різними людьми. Важливо збагатити досвід спілкування й продемонструвати шляхи виходу з ситуацій коли ти або тебе не зрозуміли.

Далі йде етап формування уявлення про слово, де користувач навчається відокремлювати слова з загального поняття. Якщо до цього моменту дитина могла показати зображення яблука або використати вказівний жест для того щоб попросити яблуко, то тепер ми відокремлюємо слово «дай» і слово «яблуко». Тепер ми стимулюємо користувача застосувати обидва жести або символічні зображення. Цей етап може виявитися складним для користувача. Потрібно приділити достатньо уваги при вивченні окремих жестів або карток візуальної підтримки і замінити попередні матеріали на нові, актуальні.

Дев'ятий етап – формування речення. Правильна граматична будова речення починається з простих конструкцій. Наприклад: я + хочу + пити, я + хочу + гойдатися, дай + мені + ляльку, я + не хочу + спати, мені + не подобається + гучний звук тощо.

Десятим кроком виступає етап генералізації понять. Цю роботу потрібно проводити планомірно, з тими поняттями і словами, які гарно закріпилися. Для цього слід використовувати різні набори карток, власні світлини користувача, побутові жести тощо. Також на цьому етапі триває насичення словника від 100 до 300 слів приблизно. Необхідно пам'ятати про те, що усі слова мають потрапляти в мотиви спілкування самого користувача або його партнерів по спілкуванню.

Останніми двома завершальними кроками виступатимуть виведення найлегших для вербалізації слів в усне мовлення або комбіноване спілкування і насичення вербальними поняттями, автоматизація та переведення користувача на тотальну вербалізацію.

Процедура введення карток символічних зображень

1 Процедура введення

Різні засоби альтернативної та додаткової комунікації мають різну процедуру введення. Побутові або спеціалізовані жести, символічні зображення і піктограми, мобільні додатки, комунікативні планшети та інші засоби альтернативної комунікації мають свою унікальну процедуру введення і подальшої роботи. Ми розглянемо процедуру введення символічних зображень, яку можна застосувати і в роботі з піктограмами. Дана процедура є авторською та апробованою.

2 Проби

Перед введенням символічних зображень або піктограм необхідно переконатися в тому, що користувач здатен сприймати пласкісні зображення і працювати з картками. Для цього необхідно перевірити чи зацікавлюється дитина картками різного розміру і змісту, звернути увагу на її вподобання щодо

розміру, кольорового забарвлення та схематичності або пластичності способу зображення. Якщо дитина взагалі цікавиться хоч якимись зображеннями, роздивляється їх, фіксує на них увагу ми можемо бути впевненими – робота з картками буде ефективною. Але для цього потрібно дібрати відповідні матеріали. Важливим фактором також виявляється і зоровий контакт користувача з партнером по спілкуванню. На етапі введення засобів альтернативної комунікації це може бути спеціаліст з АДК, логопед, психолог, педагог, батьки або інші родичі дитини. Без суспільної уваги працювати з картками дуже важко і неефективно. Отже, якщо дитина не привертає увагу до обличчя промовця, не дивиться в обличчя співрозмовнику доречно спочатку попрацювати над цими навичками і вже потім вводити символні зображення, піктограми, і навіть жести в роботу над розвитком комунікації. І батьки, і педагоги часто питають з якого віку дитини можна вводити символні зображення або піктограми. Ми рекомендуємо використовувати символні зображення від півтори-дворічного віку дитини. До цього моменту більш доречно застосовувати власноруч зроблені світлини певних об'єктів або дій якщо дитина у віці від року вже може працювати з плоскініми зображеннями. Схематичні піктограми краще застосовувати у роботі з дітьми молодшого шкільного або підліткового віку. Ці рекомендації є доречними для більшості користувачів порушеннями саме мовленнєвого розвитку. Пам'ятаймо про індивідуалізацію процесу! Треба спиратися на можливості і потреби самого користувача. Буває так, що застосування схематичних піктограм є абсолютно доречним у дошкільному віці, а деталізовані символні зображення підійдуть підліткам і навіть дорослим. Відслідковуйте параметри, про які ми говорили в попередніх лекціях і застосовуйте їх у власній практиці.

3 Подача нового матеріалу – кількість

Коли ми визначилися з тим, що користувач вже працює з плоскініми зображеннями і врахували усі критерії добору матеріалів – можемо розпочинати роботу зі знайомства з символніми зображеннями. Спеціаліст з альтернативної комунікації обирає від двох до п'яти карток, які потрапляють в мотиви

спілкування дитини або її партнерів по спілкуванню, для ознайомлення на одному занятті. Кількість понять, що вводяться, буде залежати від можливостей користувача. По-перше, необхідно утримувати увагу на об'єкті, що цікавить, не менше 2-3 секунд і не виснажуватися при цьому. По-друге, важливо розуміти обсяг пам'яті користувача і яку кількість карток він зможе утримувати в полі уваги і одночасно запам'ятовувати. По-третє, необхідно враховувати рівень деталізації самих зображень і їх складність. Якщо зображення занадто деталізоване або містить абстрактне поняття, яке є важким для сприйняття більшості користувачів, кількість введених понять необхідно знижувати. У будь-якому випадку, намагайтеся не вводити більше п'яти понять за один сеанс роботи з користувачем. Краще приділити увагу кожному окремому зображенню, уважно вивчити його особливості, звернути увагу на акценти і деталі, визначити головне, знайти прив'язку до об'єкту, предмету або дії у реальному житті, співвіднести їх і спробувати застосувати на практиці. Так користувачу буде легше сприйняти, запам'ятати та зрозуміти принцип використання конкретного поняття у ситуації спілкування.

4 Демонстрація

Далі спеціаліст демонструє користувачу картки по черзі, затримується на кожному зображенні і запитує що зображено на картці. Звісно, користувач не може відповісти усно на це питання, але може подати якийсь своєрідний сигнал. Це може бути вигук, побутовий жест, емоційні рухи руками, головою, тулубом, емоційна реакція, рух очима, вказівний жест, прискорене дихання або безпосередня взаємодія з фахівцем. Як бачимо, варіантів безліч. Спеціаліст надає відповідь про зображення: пояснює що саме зображено, де і коли ми зустрічаємось із цим, пропонує дитині відтворити дію або пригадати ситуацію, яка відповідає зображеному поняттю. Важливо зосередити увагу дитини на акцентах і деталях, розібрати усі нюанси зображення. Це дасть повне розуміння ситуації і допоможе в подальшій роботі диференціювати схожі предмети, дії або стани. Важливо правильно організувати простір і демонструвати лише ті картки, які ми використовуємо в роботі сьогодні. Не давайте користувачу доступ до усіх

карток одразу, знайомте з матеріалами поступово. Так диференціювати зображення і створювати уявлення про поняття буде легше. Під час сеансу роботи з АДК приберіть зайві картки і матеріали з зі столу або килимка на якому відбуватиметься комунікація. Тримайте в полі зору користувача не більше п'яти карток одночасно навіть коли працюєте з молодшими школярами або підлітками. Велику кількість карток можна буде використовувати вже на етапі закріплення, коли всі ці поняття будуть вже знайомими користувачу.

5 Позиціонування

Працюючи з картками будьте на одному зоровому рівні з дитиною. Присядьте поруч. Не навпроти, а через кут. Так, щоб користувач гарно бачив вас, проте не виникало ситуації опитування. Зосередьте увагу користувача. Зверніться на ім'я, доторкніться до руки або плеча. У деяких випадках може допомогти певний звук або регулятивне слово. В інших може знадобитися більше фізичного впливу. Можливо, дитину треба заспокоїти і потримати за обидві ручки або притримати спинку стільчика. Будьте уважні до таких деталей. Поспостерігайте що саме створює комфорт для кожного конкретного користувача і подбайте про це. Пам'ятайте, що деякі користувачі потребують фіксації тіла у просторі. Комуś буде вдало підкласти подушечку під ноги для фіксації пози. Іншому може знадобитися фіксація ременями або вертикалізатор. Важливо, щоб користувач бачив обличчя співрозмовника, міг взяти картку, піднести її ближче до себе і гарно роздивитися. Від цього буде залежати успішність комунікації та мотивація користувача у взаємодії.

6 Картки

Демонструвати картку необхідно таким чином, щоб користувач бачив саму картку і обличчя промовця, його міміку та артикуляцію. Ми намагаємося сформувати розуміння зверненого мовлення у всіх користувачів і для цього дуже важливо сформувати триєдину прив'язку: сам предмет або дія, звуковий образ слова і символічне зображення. Коли користувач вже починає використовувати вербалізації у власному мовленні сюди додається четвертий компонент – артикуляційні уклади. Саме тому дуже важливо бачити не лише картку, а також

артикуляцію та емоційні реакції партнера по комунікації. Картки необхідно демонструвати по одній в процесі знайомства з новими поняттями, робити між ними невеличкі логічні паузи щоб користувач встигав опрацювати подану інформацію.

7 Формування поняття

Так спеціаліст демонструє користувачу картки по черзі і потім знову повертається до тих, що вже були розглянуті. Під час кожного такого сеансу роботи з картками необхідно повторити їх по кілька разів. Спеціаліст просить пригадати користувача що саме зображено на кожній з них. І далі починається безпосередня комунікація. Користувач намагається відповідати на запитання «що це?» або «що тут зображено?». Для цього можна використати будь-який зручний для користувача спосіб відповіді, і якщо його немає фахівець пропонує вибір з двох карток. Коли правильна відповідь обрана партнери по спілкуванню разом відтворюють зображену дію або шукають предмет у просторі. Такі дії потребують стільки повторів, скільки необхідно для того, щоб у користувача сформувалася прив'язка символічного зображення до певного об'єкту, предмету, явища, дії або характеристики. У кожного користувача на це піде різна кількість повторювань. Також, зрозуміло, що деякі поняття, на які користувач реагує позитивними емоціями, даватимуться легше за інші. При формуванні понять ми можемо використовувати різні ігри і вправи з картками. Наприклад – обрати правильну відповідь з двох або трьох карток; відшукати необхідну картку з декількох перегорнутих; знайти дві однакові картки, для цього потрібно мати кілька однакових наборів карток; та інші ігри.

8 Закріплення поняття

На цьому етапі спеціаліст просить користувача обрати потрібну картку з 3-5 інших карток або продемонструвати власне бажання дитини за допомогою картки або відповісти на запитання за допомогою картки. Цей етап доволі довготривалий. Важливо, щоб картки були у постійному доступі користувача.

9 Введення в словник

Коли певні поняття введені і користувач вже доволі добре в них орієнтується: може зробити вибір, відшукати їх з поміж інших, відповісти за допомогою картки або навіть самотійно ініціювати спілкування варто спробувати сформулювати перше словосполучення або маленьку фразу. Частіше перші фрази будуються на основі бажання або не бажання дитини щось з'їсти або зробити. Наприклад: хочу цукерку або не хочу спати. Добір понять для фраз залежить від комунікативних мотивів користувача. Так само і кількість понять у фразі залежить від можливостей користувача її створити і використати. Проте бажано розпочинати з зовсім коротеньких, на два-три поняття, фраз і згодом ускладнювати і розширювати їх до п'яти понять.

10 Ракурс введення карток

Спеціалісти з альтернативної комунікації, логопеди, психологи, педагоги та інші застосовують символні зображення на індивідуальних та групових заняттях, під час повсякденного спілкування з дитиною та сприяють використанню карток при невимушеному спілкуванні в колективі однолітків. Батькам або родичам користувача слід застосовувати засоби АДК усюди: вдома у побуті, у повсякденному спілкуванні, брати з собою на ігровий майданчик, передавати картки для спілкування іншим родичам і друзям родини, з якими користувач спілкується, також використовувати картки у громадських місцях.

3.4. Динаміка змін у комунікативній діяльності дітей дошкільного віку в умовах застосування візуальних засобів альтернативної комунікації: кейс-аналіз

Одним із ключових напрямів сучасного корекційно-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку є забезпечення доступного та ефективного комунікативного середовища. Використання візуальних засобів АДК у системі раннього втручання відкриває нові можливості для формування мовленнєвої активності, розвитку комунікативної ініціативи та взаємодії дитини з найближчим соціальним оточенням.

Практичне впровадження графічних та піктографічних символів у повсякденні комунікативні ситуації дозволяє адаптувати освітній та соціальний простір відповідно до індивідуальних потреб дитини. З урахуванням цих положень, у даному параграфі представлено опис окремих випадків (кейсів) роботи з дітьми, що брали участь у формувальному етапі експериментального дослідження, з метою виявлення ефективності застосування візуальних засобів АДК для розвитку комунікативної діяльності.

Аналіз кейсів дозволяє простежити динаміку змін у різних компонентах комунікативної поведінки, а також виявити індивідуальні стратегії оволодіння засобами АДК у процесі формувального впливу. Описані випадки є ілюстрацією реального педагогічного досвіду та сприяють глибшому розумінню процесу становлення комунікативної діяльності в умовах комплексного підходу до розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Послуга Раннього втручання – це комплексна послуга для сімей, які виховують дітей раннього віку, яка надається за зверненням родини в той час, коли дитині та сім'ї найбільш необхідна підтримка:

- в розвитку дитини;
- в посиленні сім'ї та їх існуючих можливостей;
- у включенні сім'ї в життя громади.

Все це реалізується в природному середовищі дитини, орієнтовано на родину, впроваджується мультидисциплінарною командою.” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, p.17)

Послуга раннього втручання надається родинам, які виховують дітей з порушеннями розвитку або з ризиком їх виникнення. Отже, ця послуга спрямована на абілітацію або ранню корекцію. Послуга включає в себе роботу за різними сферами розвитку дитини за різними видами діяльності: комунікативна, ігрова, пізнавальна, предметна тощо. Особливістю надання послуги Раннього втручання є те, що всі види діяльності мають формуватися у природному для дитини середовищі та під час її щоденних активностей, а саме: пізнання навколишнього світу, рутини, гра. Саме в такий спосіб дитина раннього та

дошкільного віку може набути необхідних навичок без психологічної та особистісної травматизації, не перебуваючи у постійно діючих стресових умовах навчання, адже для дітей раннього та дошкільного віку навчальна діяльність не виявляється провідною, і взагалі, ще не є сформованим видом діяльності.

Під час експерименту діти, четвертої досліджуваної групи, які отримували послугу Раннього втручання та отримували допомогу у розвитку комунікативної діяльності за допомогою введення візуальних засобів АДК з використанням розробленої методики «Комунікативний конструктор», проявляли інформативні з точки зору якісного аналізу показники ефективності щодо використовуваної методики. Розглянемо більш детально кілька окремих практичних випадків.

Випадок 1

Семен Ч. (3 р)

Семен почав отримувати Послугу Раннього втручання у віці трьох років. За результати скринінгу Семен мав відставання у розвитку комунікативної діяльності та затримку пізнавальних процесів. Також, у семени спостерігалася нетипова поведінка: він бився та падав на підлогу або землю, коли не хотів вретатися додому з прогулянки або закінчувати гру, дуже сердився коли оточуючі не розуміли чого він хоче, мама жалілася на істерики Семени вдома і на людях. Окрім цього, у Семени спостерігалися складнощі щодо формування соціально-побутових навичок: він не міг самостійно зняти шапку, шкарпетки, не допомагав мамі у процесі одягання/роздягання, не міг самостійно їсти ложкою або руками, не розумів коли хоче в туалет і не міг цього пояснити дорослим. Отже, у Семени спостерігалися затримки по всіх означених сферах: значна затримка у сфері спілкування, у сфері вирішення проблем та в особистіно-соціальній сфері; незначні затримки було виявлено у сфері дрібної моторики; сфера крупної моторики була сформована відповідно вікових норм.

На початку роботи з сім'єю було сформовано кілька цілей для роботи в Послужі Раннього втручання. Над досягненням цих цілей сім'я працювала упродовж 6 місяців. Щодо розвитку комунікативної діяльності було сформовано наступні цілі:

- 1) Семен буде слухати і розуміти прості словесні інструкції: «кінець», «не можна», «йдемо».
- 2) Семен буде використовувати вказівний жест коли захоче щось попросити.
- 3) Семен буде використовувати у своєму мовленні слова: дай, хочу, не хочу, каша, агуша, м'ясо, гуляти, котик, машина.
- 4) Семен буде показувати на зону трусиків та говорити «пісь» коли хоче в туалет.
- 5) Мама буде говорити з Семеном простими односкладовими фразами.

У відповідності до визначених цілей було розроблено покроковий план введення візуальних засобів АДК для кращого розуміння дитиною зверненого мовлення, визначення комунікативних мотивів Семена, створення мотиваційних ситуацій для формування власних висловлювань Семена, підтримка Семена у використанні засобів АДК у побудові власних висловів, підтримка Семена щодо використання вребалізацій у побудові власних висловів.

Відмітка про виконання/ дата	№	Цілі/рутини	ранок/ сніданок	домашні ігри/ прогулянка	обід/ денний сон	полуденок/ прогулянка	вечір/ домашні ігри	дощ/ нічний сон
Ціль досягнуто 07.02.2023	1	Семен буде показувати на зону трусиків або говорити «пісь» коли хоче в туалет	☒		☒			
Ціль досягнуто 07.02.2023	2	Семен буде їсти ложкою, виделкою або руками самостійно	☒		☒		☒	
Ціль досягнуто 07.02.2023	3	Семен буде їсти без мультфільмів	☒				☒	
Ціль досягнуто 20.12.2022	4	Семен буде слухати і розуміти прості словесні інструкції: «кінець», «не можна», «йдемо»		☒			☒	
Ціль досягнуто 07.02.2023	5	Семен буде їсти окремо від сиру (творог) та каші ягоди, фрукти та овочі порізані шматочками або дольками	☒			☒		
Ціль досягнуто 07.02.2023	6	Семен буде куштувати нову їжу: фрукти, овочі				☒		
Ціль досягнуто 07.02.2023	7	Семен буде самостійно надягати верхній одяг, взуття та шапку, підтягувати колготи, штанці, шкарпетки		☒		☒		☒
Ціль досягнуто 20.12.2022	8	Семен буде використовувати вказівний жест коли захоче щось попросити		☒		☒	☒	
Ціль досягнуто 07.02.2023	9	Семен буде використовувати у своєму мовленні слова: дай, хочу, не хочу, каша, агуша, м'ясо, гуляти, котик, машина		☒		☒		
Ціль досягнуто 20.12.2022	10	Юлія буде говорити з Семеном простими односкладовими фразами						

Рис. 2.11. Матриця цілей, Семен Ч.

Спочатку робота з родиною була спрямована на підвищення рівня розуміння зверненого мовлення дитини та роботи з сигнальними картками. Роботу було розпочато з наступних сигнальних понять: «кінець» і «не можна».

Ці поняття спочатку не потрапляли в комунікативні мотиви дитини, але були важливою частиною комунікативних мотивів комунікативних партнерів Семена – мами, тата, старших братів. Мама почала брати з собою на прогулянку ці дві картки. Перед тим, як виходити на прогулянку, мама розглядала з Семеном вдома картки, пояснювала їхнє значення, надавала відповідну емоційну реакцію щодо цих карток. На прикінці прогулянки мама присідала на рівень дитини, і, тримаючи картку «кінець» біля свого обличчя проговорювала слова: «гуляти ми закінчили, кінець», далі мама вказувала на дитячий візочок і намагалася провести Семена до нього. Перша спроба використання регулюючої картки була вдалою. Семен зацікавився картою, взяв її до рук і пішов до візочка. На цьому етапі дитина ще не усвідомлювала сенсу поняття, але фокус її уваги був переміщений з процесу гри, на повернення додому. Упродовж наступного тижня мама використовувала сигнальну карту «кінець» не тільки на прогулянці, але й у всіх рутинних справах, в яких брав участь Семен: чищення зубів, умивання, прийоми їжі, відвідування туалету, гра вдома, гра на вулиці, прогулянка тощо. В такий спосіб за тиждень накопичилася велика кількість повторів використання цього поняття у зрозумілих для дитини ситуаціях. Кожна окреслена дія неодмінно припинялася після демонстрації мамою картки «кінець». Навіть, якщо Семен вередував. В таких ситуаціях мама спокійно та доброзичливо повторювала означені до картки слова, демонструвала картку і намагалася переключити увагу дитини на іншу діяльність. Отже, до кінця тижня Семен спостерігав різні ситуації, які припинялися після введення картки «кінець». До кінця тижня Семен вже спокійно реагував на завершення прогулянки або гри і після демонстрації картки брав її до рук, розглядав і йшов додому або спокійно займався іншими справами.

На наступний тиждень за мету було поставлено введення цього поняття в мотиви самої дитини. Фахівць Раннього втручання спільно з мамою створили перелік активностей та ситуацій, які не дуже подобаються Семену, які частіше за все він прагне припинити. Наприклад, Семену не подобалося чистити зуби і він хотів щоб ця активність спливала швидше, чекав на кінець цієї події. Також,

Семену не подобалося коли старші брати його лоскочуть, він хотів припиняти цю дію. Упродовж тижня під час таких ситуацій мама питала у Семена: «Ти хочеш припинити? Кінець?», і демонструвала сигнальнку картку «кінець». Семен дуже швидко зрозумів як в який спосіб він може припиняти неприємні для нього активності і до кінця тижня вже сам брав картку «кінець» коли хотів спинити відповідну дію. Так, Семен почав обирати їжу, яку йому пропонували дорослі: якщо якась їжа йому не подобалася, він показував картку «кінець», що по суті означало, припинення годування саме цією їжею. Проте, ці ситуації дещо відрізняються по своїй суті, тому далі постало питання розширення використовуваних Семеном понять.

Надалі, упродовж роботи, Семен почав використовувати поняття «хочу», «не хочу», «пішли/ідемо», «сідай», «лягай», «тихенько», «болить», «злякався», «дай», «спати», «їсти», «пити», «пісяти», «туалет», «не можна», «можна», «дивись», «мультіки», «малювати», «агуша», «вода», «каша», «котик», гуляти», «м'ясо», «машина» тощо. Семен показував картки мамі, татові, братам, іншим близьким родичам коли хотів щось сказати, а також відповідав на запитання дорослих за допомогою карток, роблячи вибір з двох карток.

У Семена були наявні у спілкуванні супроводжуючі звуки і після введення карток він почав використовувати перші звуки у слові аби позначити його ще вербально, а в деяких випадках навіть перший склад. Надалі було сформовано наступну ціль: спонукати Семена використовувати в доповнення к візуальним засобам АДК наявні вербалізації. Так, мама повторювала звуки і склади, які називав Семен використовуючи картки, питала чи правильно вона його зрозуміла, озвучувала картки коли Семен їх розглядав або спілкувався за допомогою них. Наприкінці експерименту Семен почав говорити короткі слова або аморфні слова такі як «кіт», «бі-бі», «кашка», «гуша», «гуляти» тощо.

Результати роботи з Семеном наочно демонструють не лише можливість підтримати комунікацію дитини, але й підтримати, а в деяких випадках, і сформувавши мотивацію дити щодо спілкування, а також підтримку формування

мовленнєвих навичок якщо дитина має потенціал до цього у визначений проміжок часу.

Випадок 2

Тимур П. (3,5 р)

Тимур почав отримувати Послугу Раннього втручання у віці 3,5 років. На момент оформлення документів у хлопчика було встановлено діагноз: аутизм, затримка мовленнєвого розвитку, затримка пізнавального розвитку. Тимур не комунікуював з однолітками, мамі, татові, брату і сестрі було важко зрозуміти чого Тимур хоче, Тимуру було важко висловлюватися, коли Тимура не розуміли він спрямовував агресію на себе – починав себе бити, висмикувати волосся. Мама сильно переживала як Тимур зможе відвідувати садочок, адже він не міг ефективно спілкуватися ні з дітьми, ні з дорослими, не мав сформованих навичок щодо соціально-побутового орієнтування та мав прояви нетипової поведінки. За результати скринінга у Тимура було виявлено значну затримку у сфері спілкування, сфері особистісно-соціальній та сфері вирішення проблем; незначні затримки було виявлено у сферах крупної та дрібної моторики.

Робота з Тимуром розпочалася з використання карток щодо висловлювання власних бажань «хочу», «не хочу» та карток щодо задоволення фізіологічних потреб: «туалет», «їсти», «пити», «сир», «каша». На початок роботи Тимур проявляв вибірковість щодо вибору їжі, хлопчик їв тільки каші (вівсяну, гречану, рисову) та кисломолочний сир. Тимур не погоджувався їсти овочі, фрукти, ягоди, м'ясо тощо. Маму сильно хвилювало питання розширення низки продуктів, які Тимур буде споживати і їжа була для Тимура сильним стимулом, йому подобалося їсти кашу і сир, він намагався просити цю улюблену їжу ще до введення візуальних зсобів АДК вказуючи пальцем на глибоку тарілку. Тому, для роботи було обрано вище зазначені поняття.

Відмітка про виконання/дата	№	Цілі/рутини	ранок	Ігри вдома	Прогулянка/ Плавання/ Заняття	обід	Денний сон	полуденок	заняття	вечера	Нічний сон
28.12.2022	1	Тимур куштує нову їжу додому до основної їжі (банан, яблуко в кашу, сир)	☒							☒	
18.01.2023	2	Тимур пісає у дитячий пісуар або унітаз	☒				☒				
14.12.2022	3	Тимур використовує картки візуальної підтримки для туалету	☒				☒				
	4	Тимур їсть ложкою самостійно кашу, пюре, пастоподібну їжу				☒				☒	
21.12.2022	5	Тимур п'є з чашки				☒				☒	
11.01.2023	6	Тимур грає сумісно з дорослими (ініціатива дорослого)		☒							
18.01.2023	7	Тимур самостійно чистить зуби	☒								☒
	8	Тимур самостійно надягає верхній одяг			☒				☒		

Рис. 2.12. Матриця цілей, Тимур П.

Роботу було розпочато з вибору споміж карток, що позначали обидві улюблені страви Тимура: сир і каша. Мама питала, що Тимур хоче їсти: сир чи кашу, і давала змогу обрати лише оди варіант. Тимур швидко зрозумів принцип вибору і почав просити улюблену їжу за допомогою залишених на столі карток. Після кількох таких повторюваних запитань від мами Тимур вже сам давав мамі картку, яку обрав. Ця діяльність викликала у дитини позитивні емоції, Тимур радів коли мама перепитувала: «Ти хочеш кашу?», - він плескаав у долоньки і посміхався. Згодом було введено поняття «не хочу». Тимур почав використовувати його коли мама пропонувала іншу їжу, яку Тимур відмовлявся їсти. За пів року роботи у Тимура значно розширився активний словник використовуваних понять, адже він почав їсти іншу їжу, став допомагати мамі готувати цю їжу, тому в лексиконі з'явилися поняття кухонного приладдя. Також було введено сигнальні картки, Тимур вивчив усіх членів родини. Важливим виявляється той факт, що в даному випадку підтримується саме процес комунікації, а не простого називання карток, адже дитина використовує їх функціонально, для спілкування та вирішення власних комунікативних цілей.

Через пів року спільної праці Тимур пішов до дитячого садочка, де вихователі підтримали використання візуальних засобів АДК та продовжил роботу з розвитку комунікативної діяльності дитини. Знаходячись у мовленнєвому середовищі, яке склали однолітки, Тимур почав повторювати

різні мовленнєві звуки, а згодом, і асоціювати їх із відповідною карткою. На кінець роботи в експериментальній групі Тимур не лише використовував візуальні засоби АДК для побудови власних висловів, але й маркував їх за допомогою відповідних звуків та інтонацій, що підтверджує значний розвиток комунікативних навичок дитини.

3.5 Особливості використання візуальних засобів альтернативної комунікації у роботі з дошкільниками з комплексними порушеннями в умовах воєнного стану

Для проведення роботи з введення і роботи з певними поняттями в АДК ми обрали постер з соціальною історією «Як діяти коли лунає сирена» розроблений командою фахівців соціального видавництва DyvoGra. В постері використовуються наступні поняття: лунає сирена, треба, йти, сховище, можна, спати, грати, скажи, коли захочеш, пити, їсти, спати, туалет, сумно, лячно, втомився, болить, пізніше, ми, повернемося додому, ми разом. Ці поняття використовувались як у вигляді постера, так і у вигляді окремих зображень. Родина використовувала: роздрукований варіант постера і карток, електронний варіант постера і окремих карток для смартфона і планшету. В такий спосіб батьки і дитина мали змогу постійно використовувати і задіювати у своєму спілкуванні як друковані матеріали, які дитина мала змогу носити із собою в кишені або папці-органайзері, так і через електронні пристрої коли не мали з собою роздрукованих варіантів сим-вольних зображень [12; 15; 16; 19; 24; 25].

Усі використані символні зображення, які використовувалися для створення постера і були взяті в роботу родиною, як окремі картки, розроблені з урахуванням особливостей сприйняття візуальної інформації дітьми з порушеннями мовленнєвого і комунікативного розвитку, а також підходять для роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку і розладами аутистичного спектра (РАС). Дані матеріали пройшли апробацію і рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання з освітньою метою для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку [15; 16].

Процедура роботи з постером включала в себе наступні послідовні етапи, які використовували батьки в роботі з дитиною:

1. Опрацювання понять – робота з окремими картками для введення і закріплення понять, розуміння ситуативності їх використання. Для цього батьки в спокійній ситуації, під час ранкових або післяобідніх ігор пропонували дитині роздивитися певні картки, розповідали про них, виокремлювали певні деталі і допомагали дитині відшукати зв'язок цих карток з реальними життєвими ситуаціями.

2. Опрацювання окремих фраз – робота з реченнями для усвідомлення повідомлень в постері. На цьому етапі батьки брали в роботу речення з тими символічними зображеннями, які вже розглянули з дитиною окремо. Тобто, на цьому етапі окремі зображення, з якими стикається дитина під час роботи з фразами вже гарно для неї знайомі, вона розуміє їхній сенс і знає в яких життєвих ситуаціях вони можуть доцільно використовуватися. На етапі опрацювання фраз завдання батьків – донести до дитини головний сенс фраз, з яких складаються послідовні алгоритми дій. Наприклад: “Коли лунає сирена треба йти до сховища”. Тут дитині важливо розуміти поняття: “лунає сирена”, “сховище”, “треба”, “йти”. Якщо якісь з цих понять до цього моменту ще не закріплені і дитина не розуміє їхнього сенсу їй буде важко виконати ці дії. Адже поняття “сирена” є доволі абстрактним для дитини, ми рідко можемо побачити в реальному житті де саме розташовані гучномовці і яким чином здійснюється подача голосового сиг-налу. Саме тому такі складні поняття потребують додаткових роз'яснень і окремої роботи з демонстрацією реальних або наближених до реальності прикладів.

3. Відпрацювання окремих послідовних дій алгоритму – після того як окремі фрази було розглянуто і усі поняття в них вже знайомі і зрозумілі для дитини батьки перейшли до практичних дій і спробували виконати певну дію з постеру. Наприклад, після того як почули сигнал тривоги перейшли в укриття. Такі стресові ситуації необхідно відпрацювати спочатку з дитиною в штучних умовах. Ми можемо увімкнути сигнал тривоги на мобільному пристрої і

спробувати виконати необхідні дії разом із дитиною: привернути увагу дитини; продемонструвати окрему фразу з постеру і проговорити її для дитини; перейти до її виконання – перейти з дитиною в укриття; в укритті похвалити дитину за успішне виконання дії. Таке тренування допоможе і дитині, і батькам в стресовій ситуації розуміти як саме діяти.

4. Коли усі фрази з постеру були окремо розглянуті і дитина вже розуміла їхній сенс батьки спробували опрацювати цілу соціальну історію від початку до кінця, зробити висновки, обговорити її з дитиною, задати запитання. На цьому етапі найчастіше дитина вже виконує всі послідовні алгоритми і розуміє сутність кожного, отже, вона може побачити послідовність і самої розповіді, поєднати ці окремі елементи між собою. Якщо дитині важко фіксувати увагу на окремих фразах працюючи з цілим постером можна використовувати екрани або чисті аркуші паперу для створення кордонів. Так дитині буде легше виокремити той чи інший окремий алгоритм. Далі їх можна поєднувати по дві фрази і працювати з соціальною історією в такий спосіб.

5. Останнім етапом роботи з постером виступає постійне повторення історії, висновків з неї, повторення відповідних дій у реальному житті. Основною метою роботи з цим постером було те, що дитина в стресовій ситуації коли лунає сирена, коли чути вибухи або постріли, за допомогою постеру і окремих карток, якими батьки нагадують покроковість дій і допомагають регулювати поведінку і емоційний стан, дитина зосереджується і послідовно виконує запропонований алгоритм дій. Чим знижує тривогу батьків і полегшує пересування родини до сховища, чим, в свою чергу, убезпечує себе і інших членів родини від реальної загрози [19; 24].

Слід зазначити, що процес спілкування є двостороннім. У комунікації зазвичай приймає участь щонайменше дві особи. Отже, для того щоб спілкування стало можливим необхідно порозумітися з комунікативним партнером. Комунікативний партнер – це особа, яка приймає участь у спілкуванні, безпосередньо спілкується, вступає в діалог або полілог. Комунікативні партнери – це оточення, люди які потенційно можуть спілкуватися або вже

спілкуються через різні форми комунікації. Головною метою комунікативного партнера є порозуміння між ним і іншим учасником спілкування [23; 25].

Якщо говорити про дитину раннього віку, ми будемо розуміти під комунікативними партнерами тут найближчих до дитини людей: батьків або опікунів, найближчих родичів, друзів родини, її однолітків. Зрозуміло, що з кожною з цих категорій комунікативних партнерів спілкування буде вирізнятися, буде мати різні форми, різну мету, різні способи спілкування. Отже, в залежності від наявності тих чи інших комунікативних партнерів цілі, завдання і мотиви спілкування будуть різними [4; 5; 10; 23].

Дітям, які мають порушення комунікативного або мовленнєвого розвитку, часто важко пояснити своїм комунікативним партнерам свої бажання або повідомити про свої потреби. Тобто, досягнення мети спілкування значно утруднене, адже є непорозуміння з найближчим оточенням. Особливо, ця проблема загострюється коли спілкування відбувається з невідповідними комунікативними партнерами, які не можуть помітити невербальних проявів у спілкуванні дитини, не знають на що саме можна і треба звернути увагу, не можуть проаналізувати дії, рухи, вигуки, міміку тощо та зрозуміти яку інформацію намагається передати дитина. Також, ця ситуація надає негативний вплив і з іншого боку: коли дитина тривалий час не може пояснити чого вона хоче, що їй потрібно, або, навпаки, про свої небажання щось робити, приймати участь в якійсь діяльності, їсти, пити тощо. В такій ситуації постійного нерозуміння, виключно комунікативної ізоляції, коли дитина фактично знаходиться в соціумі, в близькому оточенні, але не має ефективного способу спілкування, її мотивація до комунікативної діяльності знижується. І чим довше триває така комунікативна ізоляція, тим більш яскраво виражені негативні наслідки даного впливу: дитина втрачає розуміння необхідності використання мовлення і комунікації у повсякденному спілкуванні з оточуючими і нібито перестає реагувати на мовлення і інші види спілкування спрямовані до неї від комунікативних партнерів. Така ситуація часто призводить не тільки до гальмування розвитку мовленнєвих і комунікативних процесів, але й має

негативний вплив на мисленнєві процеси, процеси запам'ятовування, емоційне реагування та розвиток особистості в цілому. Отже, можна розглядати цю проблему з обох сторін: дитина не може ефективно спілкуватися через відсутність доступного для неї способу комунікації і в той же час дитина втрачає мотивацію до спілкування через те що не бачить ефективності у власній комунікації і не розуміє сенсу комунікативної діяльності.

Батьки та опікуни грають дуже важливу роль у тому, щоб допомогти маленьким дітям впоратись з травматичним досвідом. У часи стресу дітям знадобиться додаткова увага, емоційна підтримка, гра [1; 3; 4; 6; 22]. Проте, батьки та опікуни в період військових дій також зустрічаються зі стресом, тому знайти час та ресурс для того, щоб надавати ефективну турботу та підтримку дітям, у важкі часи важко і дорослим людям .

Саме тому, навіть в умовах воєнного стану, важливим є продовження процесу надання послуги раннього втручання для сімей з дітьми, які мають порушення розвитку або в яких існує ризик отримання таких порушень [23]. Послуга раннього втручання спрямована на те, щоб саме батьки ставали компетентними у питаннях розвитку власної дитини. Тому, розвиток комунікативних навичок у дитини, яка отримує послугу раннього втручання, починаємо саме з навчання батьків ефективним способом взаємодії з дитиною, спілкування та гри – таким чином допомагаючи їм стати гарними комунікативними партнерами для дитини.

Використання АДК під час військових дій, надає нових можливостей. Поповнення словника АДК новими символами, соціальні історії та візуальний розклад, допомагають у спілкуванні, подоланні стресу та адаптації до нових умов життя.

Зважаючи на те, що батьки дитини, яка має порушення мовлення, є тими людьми, які здійснюють догляд за нею і перебувають з дитиною більшість часу – важливо спрямовувати навчання введення альтернативної комунікації дитині насамперед на її батьків, розвиваючи у них навички гарного комунікативного партнера. Таку можливість дає послуга раннього втручання, яка є неперервною

та систематичною и спрямована на підвищення компетентності батьків щодо розвитку власної дитини.

В часи непевності та стресу важливим є продовження надання послуг сім'ям з дітьми, які мають порушення розвитку або ризик їх виникнення, для забезпечення найкращого розвитку дитини, а також емоційної та інформаційної підтримки дорослих, які здійснюють догляд за дітьми.

Висновки до розділу 3

Проведене дослідження підтвердило необхідність цілеспрямованої реорганізації існуючої системи формування та розвитку комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями. В умовах інклюзивного освітнього простору саме комунікація виступає ключовим інструментом соціалізації та включення дитини до освітнього середовища. Розділ було присвячено обґрунтуванню і реалізації практичної моделі оновлення системи підтримки дітей з комплексними порушеннями розвитку через впровадження програми розвитку комунікативної діяльності за допомогою візуальних засобів альтернативної комунікації.

У першому пункті розділу сформульовано організаційні засади реалізації програми розвитку комунікативної діяльності на основі візуальних засобів АДК. Обґрунтовано логіку структурної побудови програми, адаптацію її компонентів до умов інклюзивного закладу дошкільної освіти, а також визначено роль педагогів, фахівців супроводу та батьків у процесі імплементації. Програма розглядається не лише як сукупність методичних інструментів, а як міждисциплінарна система взаємодії, у якій забезпечується поступове, адаптивне і науково вивірене формування комунікативної діяльності.

Далі в розділі представлено авторський експрес-інструментарій - «Чек-лист визначення виду АДК», який дозволяє швидко і валідно визначити оптимальний для дитини спосіб альтернативної комунікації. У розробці враховано нейропсихологічні, когнітивні, мовленнєві та поведінкові особливості дітей з ООП. Чек-лист функціонує як початковий діагностичний інструмент, що

дає змогу не лише орієнтуватися у виборі виду АДК, а й слугує індикатором рівня готовності дитини до того чи іншого типу візуальної підтримки. Його використання довело свою практичну значущість у процесі побудови індивідуальної траєкторії розвитку комунікативної діяльності.

Важливим і значущим напрацюванням третього розділу є запропонована й теоретично обґрунтована авторська методика «Комунікативний конструктор», що становить цілісну систему впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації у розвиток комунікативної діяльності дитини. Методика передбачає покрокове введення символів, підбір індивідуального візуального словника, залучення батьків до процесу взаємодії та адаптацію завдань до контексту повсякденного життя дитини. Інноваційність методики полягає в її модульній структурі, можливості адаптації до рівня комунікативного та/або мовленнєвого розвитку та інтеграції у педагогічні практики ЗДО без необхідності повної перебудови освітнього процесу.

Передостанній пункт розділу за допомогою кейс-аналізу демонструє вивчену динаміку змін у комунікативній діяльності дітей, які брали участь у формуальному експерименті. Статистичні дані та якісні характеристики результатів доводять, що системне використання візуальних АДК-інструментів мають позитивний вплив на розуміння інструкцій, активізацію вербальних спроб, розвиток фразового мовлення і появу супроводжувального мовлення. Спостерігалася також емоційна стабілізація дітей, підвищення мотивації до взаємодії, формування первинної ініціативи у спілкуванні. Результати кейс-аналізу підтвердили не лише ефективність запропонованої програми, а й її гнучкість, універсальність і практичну придатність до використання в умовах різного освітнього забезпечення.

Окрему науково-практичну значущість у межах дослідження становить розгляд особливостей використання візуальних засобів альтернативної комунікації в роботі з дошкільниками з комплексними порушеннями в умовах воєнного стану в Україні. У дослідженні було враховано потребу дітей у безпеці, стабільності, передбачуваності й емоційній підтримці, що особливо

загострюється у кризовому контексті. Саме в таких умовах візуальні засоби АДК проявили себе як важливий адаптаційний і стабілізаційний ресурс. Їх застосування сприяло:

- зниженню тривожності у дітей;
- підвищенню передбачуваності подій (через візуальні розклади, сигнальні картки);
- формуванню навичок безпечної поведінки через візуальні інструкції;
- збереженню елементарного комунікативного функціоналу у випадках зміни середовища (евакуація, тимчасове переселення, онлайн-взаємодія).

Підвищена сенсорна чутливість, емоційна нестабільність, розірваність соціальних контактів, втрата постійного фахового супроводу – усі ці виклики воєнного стану ще більше актуалізували потребу у пластичних, доступних і наочних формах комунікації, зокрема через системи піктограм, символів і зображень. Візуальна АДК довела свою дієвість як засіб підтримки не лише комунікативного, мовленнєвого, а й психоемоційного стану дитини, забезпечуючи збереження основ комунікативної діяльності навіть у дестабілізованих обставинах.

Таким чином, впровадження візуальних засобів альтернативної комунікації у роботу з дітьми з комплексними порушеннями в умовах війни повинно розглядатися не лише як елемент спеціальної педагогіки, а як інструмент кризової інклюзії, що дозволяє підтримувати дитину у ситуаціях зміненої реальності, зберігаючи її право на спілкування, розвиток і включення до освітнього процесу.

Узагальнюючи результати, викладені в третьому розділі, можна зробити висновок, що реорганізація системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями повинна базуватися на:

- науково обґрунтованій методиці впровадження візуальних засобів АДК;
- ранньому виявленні типу комунікативних потреб і відповідному доборі АДК-засобів;

програмному підході до супроводу комунікативного розвитку у взаємодії всіх учасників освітнього процесу;

можливості застосування методики у масових ЗДО за умови педагогічної підготовленості та ресурсної підтримки.

Отже, запропонована модель і її емпіричне підтвердження створюють підґрунтя для подальшого впровадження у систему національної інклюзивної освіти та розвитку професійної компетентності педагогів у сфері альтернативної комунікації.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання поставленої мети щодо реорганізації системи розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями, на основі створення, теоретичного обґрунтування, впровадження та експериментальної перевірки методики використання візуальних засобів альтернативної комунікації досягнуто низку науково й практично значущих результатів, які дають змогу розглядати запропоновану модель як дієвий інструмент педагогічної підтримки в умовах інклюзивної освіти.

Результати першого розділу дисертаційного дослідження стали науково-теоретичним підґрунтям усього дослідження. Здійснено ґрунтовний аналіз сутності та структури комунікативної діяльності дошкільників, виявлено її ключові компоненти (поведінковий, емоційний, когнітивний, особистісний) та особливості формування за умов порушеного психофізичного розвитку. Встановлено, що діти з комплексними порушеннями мають суттєві обмеження у мовленнєвій ініціативі, розумінні та продукуванні вербальних і невербальних сигналів. На цьому тлі особливої значущості набуває використання візуальних засобів альтернативної комунікації, які компенсують мовленнєві труднощі та відкривають нові шляхи до включення дитини в соціальну взаємодію.

Узагальнення наукових підходів дозволило систематизувати візуальні методи АДК (піктограми, символні зображення, PECS тощо) та встановити, що їх ефективність залежить від послідовного, структурованого впровадження, адаптованого до особливостей конкретної дитини. Теоретично обґрунтовано переваги мультисенсорних, контекстно-залежних та емоційно підтримувальних стратегій формування комунікативної діяльності.

Разом ці положення створили концептуальний каркас для подальших етапів дослідження: оцінки стану розвитку комунікативної діяльності, побудови авторської програми та перевірки її ефективності.

Другий розділ присвячено здійсненому емпіричному дослідженню стану сформованості комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями. Констатувальний експеримент мав два етапи: на першому

апробовано окремі елементи АДК як засобу підтримки (на основі попередніх досліджень), на другому – проведено повномасштабне обстеження вибірки дітей, які розподілялись на чотири дослідницькі групи. Застосування кількісних (ASQ-3, рангові критерії) і якісних методів дозволило виявити суттєві відмінності у сформованості вербальної й невербальної комунікації залежно від наявності педагогічного втручання. Найнижчими виявилися показники за критеріями фразоутворення та супровідного мовлення, що підтвердило потребу в системному використанні візуальних засобів АДК для підтримки експресивної ланки мовлення. Паралельно було здійснено оцінку національної системи розвитку комунікативної діяльності: аналіз нормативно-правової бази, типових освітніх практик, програм підвищення кваліфікації фахівців. Встановлено наявність значних прогалин у методичному забезпеченні та ресурсній підтримці педагогів і батьків саме з проблематики введення та застосування візуальних засобів АДК.

У третьому розділі представлено практичну реалізацію моделі реорганізації системи розвитку комунікативної діяльності. Розроблено організаційно-педагогічні засади впровадження програми, створено авторський експрес-інструмент «Чек-лист визначення виду АДК», який дозволяє швидко і валідно діагностувати потребу дитини у певному типі альтернативної комунікації. Основним результатом є розробка та впровадження методики «Комунікативний конструктор», що передбачає поетапне введення візуальних засобів у комунікативну діяльність дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей. Проведений формувальний експеримент засвідчив статистично значущу динаміку покращення усіх основних показників комунікативної діяльності в експериментальній групі. Кейс-аналіз результатів підтвердив зростання комунікативної та мовленнєвої активності, появу ініціативи у спілкуванні, розширення комунікативного словника та зменшення фрустраційної поведінки.

Окремий акцент зроблено на адаптації використання візуальних засобів АДК в умовах воєнного стану, що є особливо актуальним для сучасної України.

Візуальні засоби альтернативної комунікації виявились ефективними у підтримці емоційної стабільності, передбачуваності подій, формуванні навичок безпеки та підтриманні комунікативної взаємодії в умовах стресу, переміщення, зміни освітнього середовища або відсутності доступу до фахової допомоги.

У межах першого завдання здійснено ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо специфіки комунікативної діяльності дошкільників, зокрема тих, які мають комплексні порушення розвитку. Визначено, що така діяльність ускладнена на рівні всіх функціональних компонентів: поведінковому, емоційному, когнітивному й особистісному. Встановлено, що візуальні методи альтернативної комунікації мають потенціал для часткового або повного компенсаційного впливу в умовах порушеної або несформованої вербальної комунікації. Узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід упровадження АДК у практику роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У межах другого завдання проведено аналіз особливостей сформованості комунікативної діяльності у дітей з комплексними порушеннями на основі двоетапного констатувального експерименту, що включав якісні й кількісні методи дослідження. Результати виявили низький рівень сформованості експресивної мовленнєвої функції та недостатню ініціативність у комунікації. Паралельно було здійснено комплексну оцінку системи розвитку комунікативної діяльності в Україні шляхом аналізу нормативної бази, аналізу практик ЗДО, програм підвищення кваліфікації. Зафіксовано фрагментарність підходів до впровадження АДК, відсутність уніфікованих стандартів та обмеженість практикоорієнтованих ресурсів для фахівців.

У межах третього завдання виокремлено методичні основи формування комунікативної діяльності у дошкільників з комплексними порушеннями. Розроблено програмну модель, що поєднує візуальні засоби АДК з елементами сімейного супроводу, педагогічного впливу та адаптації освітнього простору. Обґрунтовано необхідність використання модульного підходу до побудови

програми, її адаптивність до індивідуальних особливостей дитини, а також гнучкість для інтеграції у практику ЗДО з інклюзивною формою навчання.

У межах четвертого завдання розроблено авторську методику «Комунікативний конструктор» – цілісну поетапну систему введення візуальних засобів АДК у комунікативну діяльність дитини. Також створено експрес-інструмент діагностики «Чек-лист визначення виду АДК», який довів свою ефективність як у педагогічній, так і у міждисциплінарній практиці. Експериментальне впровадження запропонованої методики продемонструвало статистично достовірне покращення показників комунікативної діяльності у дітей з експериментальної групи, на відміну від контрольних. Зафіксовано зростання рівня розуміння мовленнєвих інструкцій, появу фразового мовлення, зменшення кількості поведінкових проявів фрустрації.

У межах п'ятого завдання розроблено рекомендації щодо адаптації візуальних засобів АДК до умов воєнного стану. Показано, що використання піктограм і символічних зображень забезпечує емоційну стабілізацію дитини, передбачуваність подій, полегшує перенесення навичок у змінене середовище (евакуація, віддалена освіта, тимчасове переміщення). Візуальні засоби альтернативної комунікації виступають не лише як навчальний, а як кризово-компенсаторний ресурс, що дозволяє зберегти здатність до базової взаємодії, навіть у психоемоційно травмуючих обставинах.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що запропонована у дисертаційному дослідженні система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями:

- має чітку теоретичну основу;
- побудована відповідно до реальних запитів педагогів, батьків і фахівців;
- є ефективною у контексті інклюзивної освіти;
- демонструє адаптивність до нестандартних умов, зокрема воєнного стану.

Таким чином, результати дисертаційної роботи мають значущу практичну цінність для модернізації системи освіти дітей з ООП та формування нової педагогічної культури інклюзивної взаємодії в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альтернативна комунікація в Україні. Війна в Україні. Постери українською. URL: <https://aac.org.ua/posters/> (дата звернення: 14.10.2022).
2. Андреева, Г. М. (2019). Соціальна психологія спілкування. Київ: Центр учбової літератури. 336 с.
3. Бабич Н. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Вип. V. В 2-х т., том 1 – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. С. 16. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/171/270.pdf>
4. Бабич Н. Комунікативні навички в структурі комунікативної особистості дітей з порушеннями зору та інтелекту. Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти. 2016. С. 16-26. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/16199/>
5. Бабич Н. Методика дослідження стану сформованості комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Асоціація фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, громадська організація. 2014. Номер 6. С. 25-29. URL: https://ispukr.org.ua/articles/16/16122712_d_old.pdf
6. Бабич Н. Стан розробленості проблеми формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Асоціація фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, громадська організація. 2013. Номер 4 (2). С. 23-29.
7. Бабич Н. Стан сформованості комунікативного потенціалу старших дошкільників з порушеннями зору, інтелекту та при поєднанні цих порушень. Науковий вісник. Миколаївський національний університет

- імені В. О. Сухомлинського. 2017. Номер 1(56). С. 183. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19197>
8. Бабич Н. Формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту як одна з умов їх успішної адаптації в ДНЗ компенсуючого типу. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Номер 23 (3). С. 15-22.
 9. Бабич Н. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Національна академія педагогічних наук України Інститут спеціальної педагогіки. Автореферат. 2017. URL: http://ispukr.org.ua/articles/16/16122712_d_old.pdf
 10. Бабич Н., Тичина К. Diagnostics of the Parameters of the Syllaborhythmic Speech Structure in Pre-School Children with Complex Disorders. *Educatio Nova. Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska*. 2021. Номер 6. С. 359-376. URL: <https://journals.umcs.pl/en/article/view/11359>
 11. Базима Н. В. До проблеми діагностики комунікативної поведінки дітей з РАС / Н. В. Базима, М. К. Шеремет // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Вип. 37. – С. 5-11.
 12. Базима Н., Велика С. Методика обстеження комунікативної активності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Логопедія. Національний педагогічний університет імені МП Драгоманова, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. Номер 8. С. 3-14.
 13. Базима, Н. В. (2018). Формування комунікативної компетентності у дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: сучасний стан та перспективи розвитку*, 2, с. 21–26.
 14. Базима, Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення у дітей з РАС / Н. В. Базима // Науковий часопис Національного педагогічного

- університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 35. – С. 5-14.
- 15.Базима, Н. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Базима ; наук. керівник М. К. Шеремет ; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2014. - 20 с.
URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/5348>
 - 16.Верховна Рада України. Закон України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX від 06 червня 2024 року // Законодавство України : офіц. вебсайт. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20> (дата звернення: 28.06.2025).
 - 17.Виготський, Л. С. (1984). Мислення і мова: Психолінгвістичний аспект розвитку мовлення у дитини. Київ: Радянська школа.
 - 18.Винославська, О. В., БреусенкоКузнєцов, О. А., Зливков, В. Л. та ін. (2005). Функції та структура спілкування. Психологія (навч. посіб.), К.: ІНК ОС.
 - 19.Війна в Україні: підтримка дітей і сім'ї (Unicef). URL: <https://www.unicef.org/> (дата звернення: 12.10.2022).
 - 20.Всеосвіта. Серія курсів для вихователів ЗДО (2–8 год., доступ онлайн) // Всеосвіта : офіц. вебсайт. – URL: <https://vseosvita.ua/course?rt=4812> (дата звернення: 28.06.2025).
 - 21.Галаєвська Л.В. Діалогічна компетентність : проблеми та перспективи. Українська мова і література в школі. Київ, Інститут педагогіки НАПН України. 2016. Т.1. С.18–22.
 - 22.Гладченко І.В., Висоцька А.М., Супрун М.О. Соціалізація осіб з психофізичними порушеннями / Навчальний посібник за наукової редакції професора М. О. Супруна – К.: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 214 с.
 - 23.Груднічкове плавання як спосіб раннього розвитку дитини / А. В. Прима, С. Ю. Путров, О. В. Омельчук, Р. Г. Дубовик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія

- 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. – Вип. 3 (148). – С. 100-103. – DOI [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3\(148\).22](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.3(148).22)
- 24.Данілавичюте Е. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. Педагогічна преса. 2018. С. 17-19. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162002212.pdf>
- 25.Закон України “Про забезпечення функціонування української мови як державної” № 2704-VIII від 25 квітня 2019 р. // Законодавство України : офіц. вебсайт Верховної Ради України. — URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2704-19> (дата звернення: 28.06.2025)
- 26.Закон України «Про дошкільну освіту» № 3788-IX від 06 червня 2024 р. (вступає в дію з 01.01.2025) // Законодавство України : офіц. вебсайт Верховної Ради України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20> (дата звернення: 28.06.2025)
- 27.Каган В., Конопляста С., Лаврентьєва Н., Лебединський В., Лебединська К., Ліблінг М., Мамайчук І., Мнухін С., Нікольська О., Островська К., Симашкова Н., Сухарєва Г., Синьов В., Тарасун В., Тігранов О., Хаустов А., Хворова Г., Шеремет М., Шипіцина Л., Шульженко Д. Основні аспекти психолого-педагогічної допомоги та корекційної роботи з аутичними дітьми // Гуманітарний корпус : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Вип. 16. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – С.178–182. – Режим доступу: URL: https://enpuir.udu.edu.ua/bitstream/123456789/31078/1/Khalko_174-178.pdf (дата звернення: 28.06.2025)
- 28.Картки візуальної підтримки процесу навчання. Для групових занять. Серія «Інклюзія» / ФОП Усатенко Г.В. – Київ : «ДивоГра», 2021. – Комплект (66 карток, планшет). – Режим доступу: URL:

<https://inkluzia.com.ua/kartky-vizualnoi-pidtrymky-protseesu-navchannia-dlia-indyvidualnykh-zaniat/> (дата звернення: 28.06.2025)

29. Київський університет імені Бориса Грінченка. Дисципліна «Альтернативна і додаткова комунікація» у межах логопедичної програми (очно/онлайн) // Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти / e-learning платформа KUBG. – Режим доступу: URL: <https://elearning.kubg.edu.ua/course/index.php?categoryid=33> (дата звернення: 28.06.2025)
30. Ковбич-Онищук Г. К., Супрун М. О. Із історії інклюзивної освіти // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць. – Вип. 15. – Київ : Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. – С. 138–149. – Друкується за рішенням Вченої ради ІНПП Ярмаченка НАПН України. – Режим доступу: URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719995/1/%D0%86%D0%B7%20%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%97%20%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf> (дата звернення: 28.06.2025)
31. Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. — 2015. — № 1. — С. 15–21. — Режим доступу: URL: <https://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/109.pdf> (дата звернення: 28.06.2025)
32. Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. — 2015. — № 1. — С. 15–21. — Режим доступу: URL: <https://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/109.pdf> (дата звернення: 28.06.2025)

- 33.Коротка хронологія утвердження української мови як державної (до 2-ї річниці Закону) // Мовний портал України. – 25.04.2021. – Режим доступу: URL: <https://mova.gov.ua/news/druga-richnycya-uhvalennya-zakonu-ukrayini-pro-zabezpechennya-funkcionuvannya-ukrayinskoyi-movi-yak-derzhavnoyi> (дата звернення: 28.06.2025)
- 34.Кравець Н. П. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2018. – № 2. – С. 139–146. – Режим доступу: URL: <https://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/11495>
- 35.Кравець Н. Системний підхід до формування пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку у пошуково-дослідницькій діяльності (2015) Наукова періодика України Освітній простір України. Освітній простір України. - 2015. - Вип. 5. - С. 150-156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2015_5_28
- 36.Кривоногова О. В., Трапізанова Н. В., Орленко І. М. Маршрут переходу з послуги раннього втручання до інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти // Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. – 2022. – Том 33(72), № 3. – С. 113–117. – Режим доступу: URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2022/12.pdf
- 37.Кузмінська Є. О. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку // Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2015. – С. 173–184. – Режим доступу: URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/199/243.pdf>
- 38.Кузмінська Є., Геращенко С. Забезпечення наступності у розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями старшого дошкільного та молодшого шкільного віку // Improving living standards in a globalized world: opportunities and challenges. – The Academy of Management and

- Administration in Opole, 2021. – С. 735–752. – Режим доступу: URL: <https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2024/06/Improving-living-standards-in-a-globalized-world-opportunities-and-challenges.pdf>
39. Левченко, С. В. Особливості раннього виявлення порушень мовлення у дітей: методичний аспект. Логопед.уа, 2022. URL: <https://logoped.ua/early-diagnosis>
40. Линник А. Розвиток мовлення дітей з РАС в умовах воєнного стану // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка; редкол.: С. М. Кондратюк, Ю. А. Бондаренко, Т. М. Дегтяренко та ін. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2023. – Вип. 11, т. 2. – С. 27–30. – Режим доступу: URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstreams/a38b178d-2028-49ec-a4c8-a50fccefc09c/download>
41. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектру аутизму // Логопедія. – 2011 (2012). – № 2. – С. 40–44. – Режим доступу: URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42842/Lohvinova_dis.pdf
42. Логвінова І. П. Особливості налагодження невербальної взаємодії з аутичною дитиною методом піскової психотерапії // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2009. – № 13. – С. 181–186. – Режим доступу: URL: <https://journals.npa.org.ua/index.php/psy/article/download/76/70/154>
43. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія / Ірина Петрівна Логвінова ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2013. – 210 с. – Режим доступу: URL: <https://uacademic.info/ua/document/0413U005385>

44. Логвінова І. П. Психологічні особливості використання жестів дошкільниками з розладами спектра аутизму // Науково-методичний журнал “Імідж сучасного педагога”. – 2012. – № 1. – С. 61–63. – Режим доступу: URL: <https://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8790/Roshko-O.M.-SoL4-M22z-free.pdf?sequence=1>
45. Логвінова І. П. Психологічні особливості невербального компонента у процесі налагодження взаємодії із дітьми з порушеннями спектра аутизму // Психологічна допомога особистості: сучасні стратегії та технології : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Полтава, 27–28 бер. 2009 р.) – Полтава, 2009. – С. 96–102. – Режим доступу: URL: <https://example.com/path/to/conference2009.pdf>
46. Логвінова І. П. Психологічні особливості організації візуальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2011. – № 21. – С. 294–297. – Режим доступу: PDF: <https://lib.udu.edu.ua/pdf-files%E2%80%91lists/>
47. Логвінова І. П. Роль раннього досвіду невербальної взаємодії у формуванні комунікативної діяльності дитини з аутизмом // Імідж сучасного педагога : наук.-метод. журнал. – 2008. – № 6–7. – С. 86–90. – Режим доступу: PDF: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36524/100202599.pdf?sequence=1>
48. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби у дітей з аутизмом у невербальній взаємодії // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. – 2009. – Вип. XII. – С. 400–404. – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36524/100202599.pdf?sequence=1>

49. Ломов, Б. Ф. (2005). Психологія спілкування. К., КНУ; 160 с.
50. Лопатинська Н. А. Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2017. – Вип. 9(1). – С. 134–144. – Режим доступу: URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/lopatinska-na-sistemno-dinamichna-organizacija-ontogenezu-movlennjeвого-rozvitku.html>
51. Лопатинська Н. А. Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2016. – Вип. 7 (1). – С. 216–226. – Режим доступу: URL: <https://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/lopatinska-na-transdisciplinarnij-pidhid-do-vivchennja-sistemnih-porushen-movlennja.html>
52. Лопатинська Н. Проблема діагностики і корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із мовленнєвим дизонтогенезом: вітчизняний досвід. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені ТГ Шевченка. 2022. Том 162. Номер 6. С. 80-84. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/115>
53. Лопатинська Н. Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку. Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 122. URL: https://lyceum.khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/2017/05/Zbirn_Mater_Konf.pdf#page=122
54. Лопатинська Н. Становлення та розвиток системи раннього втручання в Україні. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». Видавнича група «Наукові перспективи». 2023. Номер 15 (33). С. 293-302. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47207/1/N_Lopatynska_O_Zborovska_PI_15_33_2023_IPO.pdf

- 55.Лопатинська Н. Технологія абілітації і реабілітації порушень мовлення дітей раннього віку у системі раннього втручання. Baltic International Academy; International scientific conference «The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society»: conference proceedings. Baltija Publishing, Riga, Latvia. 2022. С. 357-360. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41726/1/N_Lopatynska_BIA_07_2022.pdf
- 56.Лопатинська Н., Іванова О. Активізація комунікативної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. «Актуальні питання у сучасній науці». 2023. Номер 10 (16). С. 589-599. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46697/1/N_Lopatynska_L_Ivanova_AP_10%2816%29_2023.pdf
- 57.Лопатинська Н., Іванова О. Особливості сформованості комунікативних навичок у молодших школярів із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Current challenges of science and education. Proceedings of II International Scientific and Practical Conference. 2023. С. 189-196. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46698/1/N_Lopatynska_O_Ivanova_MD_PC%20Publishing_2023.pdf
- 58.Мартиненко І. В. Комунікативний потенціал особистості як об'єкт психокорекційного впливу у системі формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа [та ін.]. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – Вип. 27. – С. 71–77. – Режим доступу: URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?2_S21P03=FILA%3D&2_S21STR=Potip_2017_27_71

59. Мартиненко І. В. Комуникативний тренінг для дошкільників з порушеннями мовлення / І. В. Мартиненко. – Харків : Ranok Publishing House Ltd., 2023. – Режим доступу: URL: <https://books.google.com.ua/books?hl=en&id=K6bOEAAAQBAJ>
60. Мартиненко І. В. Методика формування комуникативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 44–48. – Режим доступу: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2012_2_13
61. Мартиненко І. В. Особистісний профіль як фактор становлення комуникативного потенціалу дитини з недорозвитком мовлення первинного генезу // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – 2019. – Вип. 13. – С. 144–156. – Режим доступу: URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-13/martinenko-iv-osobistisnij-profil-jak-faktor-stanovlennja-komunikativnogo.html>
62. Мартиненко І. В. Особливості використання графічних символів комунікації у логопедичній роботі // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2011. – Вип. 18. – С. 153–158. – Режим доступу: URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?2_S21P03=FILA%3D&2_S21STR=Nchnpu_019_2011_18_41
63. Мартиненко І. В. Особливості комуникативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. – Київ : ДІА, 2016. – 304 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30095>
64. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. –

Вип. 24. – С. 321–325. – Режим доступу: URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_24_70

65. Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія – 2014. – Вип. 26. – С. 342–348. – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7748>
66. Мартиненко І. В. Психолого-педагогічні підходи до діагностики комунікативної діяльності дітей з системними порушеннями мовлення // Логопедія : науково-метод. журнал. – 2015. – № 5. – С. 38–45. – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10852>
67. Мартиненко І. В. Рефлексія в комунікативній діяльності дошкільників із системними порушеннями мовлення // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – 2016. – № 2–3. – С. 63–69. – Режим доступу: URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2016-2-3-doc/2016-2-3-st13>
68. Мартиненко І. В. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 37–40. – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10753>
69. Мартиненко І. В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення // Особлива дитина: навчання і виховання : наук.-метод. журн. – 2015. – № 4. – С. 33–42. – Режим доступу: URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-13/martinenko-iv-osobistisnij-profil-jak-faktor-stanovlennja-komunikativnogo.html>
70. Мартинчук О., Атаманчук Н. Особливості соціальної інтеграції дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 206. С. 50-58. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1309>

71. Мартинчук О., Маруненко І., Луцько К., Таран О., Мельніченко Т., Єжова Т. Спеціальна педагогіка. Київський університет імені Бориса Грінченка. 2018. 362 С. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23200/1/O_Martynchuk_I_Marunenko_K_Lutsko_O_Taran_T_Melnichenko_T_Yezhova_SP_KSPKIO_IL.pdf
72. Мартинчук О., Скрипник Т. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Вчені записки Таврійського національного університету імені ВІ Вернадського. Серія: Психологія. Том 32. Випуск 2. С. 163-168. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40108/1/O_Martynchuk_T_Skrypnyk_A_PPSPSSWSEN_KSIO.pdf
73. Мельник В., Скрипник Т. Проблема комунікативної інтенції у дітей з розладами аутистичного спектра. Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології / за ред. Н.С. Гаврилової. – Вип.13. частина 1- Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2020. С. 159. URL: <https://fkspp.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/09/zbirnyk-naukovykh-prats-studentiv-ta-mahistrantiv-fakultetu-korektsiinoi-ta-sotsialnoi-pedahohiky-i-psykholohii.-vypusk-13.-chastyna-1.pdf#page=159>
74. Методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти» : за станом на 09.09.2022 р. : відповідає офіц. тексту. К. : 2022. 14 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List_4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf (дата звернення: 12.10.2022)
75. Міністерство освіти і науки України. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 року [Електронний ресурс]. – Київ, 2021. – Режим доступу: URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi-osvity.pdf (дата звернення: 28.06.2025).

76. Міністерство освіти і науки України. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Київ : Міністерство освіти і науки України, без дати. – Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti-v-ukraini> (дата звернення: 28.06.2025)
77. Міністерство освіти і науки України. Педагогіка партнерства та особистісно-орієнтований підхід: МОН пропонує оновити Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Офіційний сайт МОН України, 11 листопада 2020. – Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/news/pedagogika-partnerstva-ta-osobistisno-orientovaniy-pidkhid-mon-proponue-onoviti-bazoviy-komponent-doshkilnoi-osviti> (дата звернення: 28.06.2025)
78. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : Наказ МОН України № 33 від 12 січня 2021 р. [Електронний ресурс]. – Київ, 2021. – Режим доступу: URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi-osviti.pdf (дата звернення: 28.06.2025)
79. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : Наказ МОН України № 33 від 12 січня 2021 р. [Електронний ресурс]. – Київ, 2021. – Режим доступу: URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi-osviti.pdf (дата звернення: 28.06.2025)
80. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) : Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 [Електронний ресурс]. – Київ, 2021. – Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 28.06.2025)

81. Міністерство соціальної політики України. Наказ від 18.02.2021 № 92 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя» [Електронний ресурс]. – Київ, 2021. – Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0092739-21> (дата звернення: 09.10.2022).
82. Міщенко М., Таран О. Мотивація до подолання мовленнєвих порушень як провідний чинник корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Вісник факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології КПУ імені Івана Огієнка. Випуск 9 (9). С. 189-194. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/28361/1/M_Mishchenko_O_Taran_MPM_PPCHKMDSVDVZNM_KSIO.pdf
83. Нельсон, К. (2005). Мовленнєва соціалізація у дитинстві. Психологія розвитку, 8(3), 112–120.
84. Овчаренко М. Електронні засоби комунікації як засіб дистанційної підтримки осіб з наслідками органічних уражень мозку. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. 2021. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40139/>
85. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку як вияв їх індивідуальності // Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій : зб. наук. пр. – Київ : ТОВ «Альфа-ПК», 2020. – С. 253–264. – Режим доступу: URL: <https://er.nau.edu.ua/items/9267c934-995f-47b3-9ee1-f4aa7cb23389/full>
86. Омельченко І. М. Психологія комунікативної діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 – спеціальна психологія / Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. – Київ, 2019. – 42 с.
87. Омельченко І. М. Рефлексивний компонент усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із типовим та затриманим психічним розвитком //

Психологія свідомості: теорія і практика : тези II Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ, 2018. – С.112–116. – Режим доступу: URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710430/1/tezy_2018_Омельченко_Переяс-Хмельн.pdf

- 88.Омельянович І. М. Використання кондуктивної педагогіки в роботі з дітьми з психофізичними порушеннями // Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти : мат-ли II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (9 листоп. 2022-р.) / за ред. Т. О. Докучиної, відп. секретар О. І. Дмитрієва. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2022. – С. 157–160. – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/42909/Omelianovych.pdf>
- 89.Омельянович І. М. Розвиток творчих здібностей у дітей з інтелектуальною недостатністю дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі. – 2011. – С. 89. – Режим доступу: URL: <https://scholar.google.com/citations?user=eYHBd0oAAAAJ>
- 90.Омельянович І. Педагогічна діагностика готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в інклюзивному освітньому закладі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 1(14), 139-148. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.50>
- 91.Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями/ВМ Синьов, ДІ Шульженко//Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.-2012.-Вип. 21.- С. 251-255.- URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_66
- 92.Пономаренко Т. О., Науменко М. С. Формування комунікативної компетентності дітей шостого року життя у проєктній діяльності // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2023. – № 39 (1). – С. 59–66. – DOI: 10.28925/2311-2409.2023.399. – Режим

доступу:

URL:

<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/363>

- 93.Постанова Кабінету Міністрів України №765 від 21 липня 2021 року «Зміни, що вносяться до постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.10.2022).
- 94.Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III (із наступними змінами, втратив чинність на підставі Закону № 3788-IX від 06.06.2024) [Електронний ресурс] // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. – Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14> (дата звернення: 28.06.2025)
- 95.Путров, С. Ю. Сучасні засоби фізичної терапії дітей дошкільного віку з функціональною недостатністю стопи на амбулаторному етапі / С. Ю. Путров, Р. М. Кріт // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. - Вип. 3К (110). - С. 481-483. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/26911>
- 96.Романчук О., Скрипник Т., Тарасун В., Хворова Г., Чуприков А. Стан мовленнєвої сфери у дітей з розладами аутичного спектру. Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 листопада 2019 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. – Ч. 2.С. 51. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30478/1/pedagogyviv_%D0%BD%D0%BE%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8C_2019_%D0%A7.2.pdf#page=51
- 97.Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Част. 1. – 238 с.

98. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. для вищих закладів освіти / В. М. Синьов. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Част. I : 238 с. – ISBN 978-966-660-334-3.
– Режим доступу: URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi72/0052314.pdf>
99. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2017. – № 9 (2). – С. 190–205. – Режим доступу: URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/sinov-vm-shulzhenko-di-psihologija-inkluzivnoi-osviti-uchniv-zi-spektrom-intelektualnih-ta-autistichnih-porushen.html>
100. Скрипник Т. В. Місце і роль соціально-психологічних ресурсів в освіті дітей з особливими освітніми потребами // Психологічний часопис : зб. наук. праць. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Асоц. підтримки науки та інновацій, 2018. – № 5 (15). – С. 142–156. – DOI: 10.31108/1.2018.5.15. – Режим доступу: URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26144/>
101. Скрипник Т. Соціальний розвиток дітей інклюзивної групи. Дошкільне виховання. 2020. Випуск 12. С. 3-7. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36622/>
102. Скрипник Т., Лозова О. Формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра. Psycholinguistics Психолінгвістика. Психолінгвістика. 2020. Том 27. Випуск 1. С. 237-261. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33426/1/T_Skrypnyk_Psycholinguistics_2020_27_IL.pdf
103. Скрипник Т., Лопатинська Н., Кострицька Т., Василевська А. Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція айрес» та «Сенсорна дієта». Вісник Львівського університету. 2022. Серія психологічні науки.

- Випуск 13. С. 152-160. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/42805/1/T_Skrypnyk_N_Lopatynska_T_Kostryska_A_Vasilevskaya_VLU_13.pdf
104. Скрипник Т., Мартинчук О., Супрун Г., Криваковська Р. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. Наукові перспективи. 2022. Випуск 6 (24). С. 514-526. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41603/1/T_Skrypnyk_O_Martynchuk_H_Suprun_R_Kryvakovska_OPMFZOBDOP_IL.pdf
105. Скрипник Т., Супрун Г., Максимчук М. Social development of children of primary school age with autism relying on evidence based practice. Проблеми сучасної психології. 2021. Випуск 2 (21). С. 75-82. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46453/1/T_Skrypnyk_PSP_2_21_2021_F_PSRSO.pdf
106. Супрун М. О. Педагогіка: підручник для духовних і світських закладів освіти / М. О. Супрун. – Київ : КДА, 2018. – 400 с. – Режим доступу: URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/23377>
107. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка / Ін-т спец. педагогіки АПН України. – Київ, 2008. – 32 с. – Режим доступу: URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705875>
108. Супрун М. О., Висоцька А. М., Гладченко І. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-метод. посіб. / М. О. Супрун, А. М. Висоцька, І. В. Гладченко. – Київ : Ін-т спец. педагогіки НАПН України, 2014. – 205 с. – Режим доступу: URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25529/Suprun%20M.O._Vysotska%20A.V._Hladchenko%20I.V.pdf?sequence=1

109. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори. Том 3 / В. О. Сухомлинський; редкол.: О. Г. Дзеверін та ін. – Київ : Радянська школа, 1977. – С. 5–279. – Режим доступу: URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0011667>
110. Тищенко В.В (2021). Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. Науковий журнал Хортицької національної академії. 1(4), С.156-165. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4-14> ISSN 2707-3076 /
111. Тищенко В.В. (2023) Обґрунтування класифікації системних порушень мовлення. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки, 2, 199-210. DOI:<https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-199-209>
112. Тищенко В.В.(2024) Розлади праксису мовлення: кваліфікація порушень в умовах ревізії логопедичних класифікацій. Науковий журнал Хортицької національної академії, 2(9), 167-175. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9>
113. Ткач О., Шеремет М., Шульженко Д., Мойсеєнко І., Захожа І., Літвінова О. Вплив нейропсихологічної корекції на розвиток сенсомоторних можливостей дітей з розладами аутистичного спектру. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VI Міжнародної науковопрактичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 200-202. URL: [https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9510/1/%D0%97%D0%B1%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20VI%20%D0%9C%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%20\(25.11.2020\).pdf#page=201](https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9510/1/%D0%97%D0%B1%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20VI%20%D0%9C%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%20(25.11.2020).pdf#page=201)
114. Трофімов Ю. Л. Спілкування і діяльність // Психологія : електронний підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. –

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/388654.pdf
115. Усатенко Г. В. Практичні аспекти створення символів альтернативної та додаткової комунікації для відновлення комунікативних навичок у людей з афазіями // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2021. – Вип. 47 (50). – С. 190–200. – DOI: 10.61727/sssppj/1.2021.190 – Режим доступу: URL: <https://doi.org/10.61727/sssppj/1.2021.190>
 116. Усатенко Г. В., Чайка М. С. Застосування альтернативної комунікації: теоретичний огляд візуальних засобів АДК // International Scientific and Practical Conference “Current Trends and Factors of the Development of Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine and EU Countries” Conference Proceedings (25–26 вересня 2020) – Lublin : Baltija Publishing, 2020. – С. 161–165.
 117. Усатенко Г. В., Чайка М. С. Застосування альтернативної комунікації: теоретичний огляд візуальних засобів АДК // Current Trends and Factors of the Development of Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine and EU Countries : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (2 листопада 2020, Варшава) – Лублін : Baltija Publishing, 2020. – С. 161–165.
 118. Ханзерук Л. О. Інклюзивна освіта у Швеції // Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (14–15 травня 2020, Київ) / НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – С. 100–104. – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/29467>
 119. Ханзерук Л. О., Волошин І. А. Корекційно-виховний ресурс хортингу у роботі з дошкільниками з порушеннями психофізичного розвитку // Теорія і методика хортингу : зб. наук. праць. – Київ : Палівода А. В., 2015. – Вип. 4. – С. 157–162.

120. Ханзерук Л. О., Волошин І. Дошкільна олігофренопедагогіка у науковій спадщині І. Г. Єременка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 31. – С. 129–134. – Режим доступу: URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16777/Khanzeruk_Volo_shyn.pdf
121. Чайка М. С. Важливість застосування засобів АДК в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ООП. Інклюзивний освітній простір: виклики сьогодення: 2020 рік : матеріали регіональної наук.-практ. конф., 25 черв. 2020 р. Житомир : КЗ «Житомирський ОППО», 2020. С. 53–57.
122. Чайка М. С. Практика введення альтернативної і додаткової комунікації у закладах освіти [вебінар] / Маргарита Сергіївна Чайка; організатор ТОВ «Всеосвіта». – 14 січня 2022. – Трив.: 2 акад. год. – Режим доступу: URL: <https://vseosvita.ua/webinar/praktika-vvedenna-alternativnoi-i-dodatkovoi-komunikacii-v-zakladah-osviti-480.html> (дата звернення: 28.06.2025)
123. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-метод. посібник. – Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. – 80 с. – ISBN 978-966-97885-0-4. – Режим доступу: URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/02/22/Navch-metod.posibnyk.Teoriya.ta.praktyka.vykoryst.altern.komunik.dlya.osib.z.OOP.22.02.22.pdf>
124. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-метод. посібник. – Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. – 80 с. – ISBN 978-966-97885-0-4. – Режим доступу: URL:

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2022/02/22/Navch-metod.posibnyk.Teoriya.ta.praktyka.vykoryst.altern.komunik.dlya.osib.z.OOP.22.02.22.pdf>

125. Чайка М., Якуба Л. Профілактика тривожних станів у людей з порушеннями комунікативної функції засобами АДК (альтернативної і додаткової комунікації) // Забезпечення психологічної допомоги в секторі Сил оборони України: зб. тез Всеукраїнського міжвідомчого психологічного форуму. – Київ : «Видавництво Людмила», 2022. – С. 282–285. – DOI: 10.32782/2709-3093/2022.5/12
126. Чайка, М. С., & Усатенко, Г. В. (2022). Використання символічних зображень як засобу альтернативної та додаткової комунікації у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями. Проблеми політичної психології, 26(12), 305–324. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-114>
127. Чеботарьова О.В. (2021) Формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як основи гармонійного розвитку особистості. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(18), 182-198. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i18.185>
128. Чеботарьова О.В. (2022) Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. Особлива дитина: навчання та виховання, 3, 40-51. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113>
129. Чеботарьова О.В. (2024) Дошкільна освіта дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичне забезпечення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2(25), 284-300. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.272>
130. Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти : навчально-метод. посібник. –

- Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. – 112 с. – Режим доступу: URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/BR_TEXT?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21CN R=20&S21FMT=fullwebr&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=I%3D
131. Шевченко В. М., Супрун М. О. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць. – Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2018. – № 14 (1). – С. 164–174. – DOI 10.33189/epn.v1i14.54 – Режим доступу: URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717664/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A1%D1%83%D0%BF%D1%80%D1%83%D0%BD_%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf
 132. Шевченко В.М. (2022) Сучасні психолого-педагогічні методики розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, 36, 206–214. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2022.37.11659>
 133. Шевченко В.М. (2023) Інноваційні підходи до розвитку системи спеціальної освіти в Україні (досвід Польщі). Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 44, 110-116. DOI:<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.16>
 134. Шевченко В.М., Синьов В.М. (2024) Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище в сучасних умовах. Inclusion and Diversity, 3, 92-96. DOI: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.3.17>
 135. Шеремет М. К. Корекційна допомога дітям з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивної освіти // Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 2019, № 2. – С. 71–75.
 136. Шеремет М. К., Базима Н. В. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку // Актуальні питання

- корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. / ред. В. М. Синьов, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – Вип. 5. – С. 369–378. – Режим доступу: URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n5-2015/sheremet-mk-bazima-nv-korekcijno-rozvivaina-robota-z-rozvitku-komunikativnoi-funkcii-movlennja.html>
137. Шеремет М. К., Базима Н. В. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : навчально-метод. посібник / М. К. Шеремет, Н. В. Базима. – Київ : ДІА, 2017. – 192 с. – Режим доступу: URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22139/21_Sheremet%20М.К.%20С%20Bazyma%20Н.В..pdf
 138. Шеремет М. К., Шульженко Д. І. Логотерапевтична робота з аутичними дітьми // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 26. – С. 272–278. – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7732>
 139. Шеремет, М. К. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями / М. К. Шеремет, Н. В. Базима // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – Вип. 33. – С. 100-106. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22026>
 140. Шульженко Д. І., Піонтковська Г. С. Вчить фахівців милосердя /Д. І. Шульженко , Г. С. Піонтковська // Освіта. – 2020. – 4 – 11 березня, № 9 -10 (5911 - 5912). – С. 6. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/29680>
 141. Шульженко Д. І., Товкес Ю. В. Особливості лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна

- психологія: збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. – Вип. 39. – С. 174–179. – DOI: 10.31392/NPU-nc.series19.2020.39.23 – Режим доступу: URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33625>
142. Шульженко Д.І. (2023). Психолого-педагогічні особливості реабілітаційного процесу дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 45, 137-147. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.21>
143. Шульженко Д.І., Ставська І.Ю. (2024). Особливості корекційної роботи вчителя початкових класів з учнями із особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 46, 188-198. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46>
144. Шульженко, Д., Осінцева, В. Теоретичні основи сімейного виховання дитини з інтелектуальними порушеннями. 2023. Молодий вчений, 7 (119), 48-51. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-7-119-9>
145. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2020). Speech and Language Disorders in Children. URL: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/>
146. ARASAAC. Portal of Augmentative and Alternative Communication of Aragon (Spain) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://beta.arasaac.org/aac/en> (дата звернення: 28.06.2025).
147. Bazyma, N., Koropatova, O., Bondarenko, Y., Forostian, O., Sokolova, H., & Kovylyna, V. (2021). Characteristics of Language Behavior and Speech Activity in Children with Autistic Disorders: Theoretical Aspect. BRAIN. Broad

- Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(1), 01-18. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/167>
148. Bazyma, N., Zdanevych, L., Kruty, K., Tsehelnyk, T., Popovych, O., Ivanova, V., & Cherepania, N. (2020). Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11(3), 107-121. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/112>
 149. Beukelman D. R., Light J. C. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs / 5-е вид. – Baltimore : Paul H. Brookes, 2020. – 612 с. – ISBN 978-1681253039 (print), 978-1681253046 (ebook)
 150. Beukelman D. R., Mirenda P. Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs / 4-е вид. – Baltimore : Paul H. Brookes, 2013. – 612 с. – ISBN 978-1-59857-196-7. – Режим доступу: URL: <https://www.brookespublishing.com/products/augmentation-and-alternative-communication/>
 151. Bishop D. V. M. Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? // Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome / ed. D. V. M. Bishop, L. B. Leonard. – Hove, UK : Psychology Press, 2000. – P. 99–113.
 152. Bliss C. K. Semantography (Blissymbolics): A Logical Writing for an Illogical World / 2-е вид. – Sydney: Semantography (Blissymbolics) Publications, 1965. – 882 с.
 153. Blissymbolics Communication International (BCI). Portal of Blissymbolics Communication International [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.blissymbolics.org> (дата звернення: 28.06.2025)
 154. Bonora G., Dalai G., De Rosa D., Panunzi M., Perondi L., Rubertelli C. PASS: Picture Augmentative Synsemic System. A new system for AAC

- habilitative practices—theoretical background // *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*. – Vol. 4, No 8 (Gruppe: Diseñar para el cuidado de la salud), Dec 2019. – C. 33–78. – DOI 10.46516/inmaterial.v4.61.
155. Bonora, G., Dalai, G., De Rosa, D., Zisk, H. A., Panunzi, M., Perondi, L., Rönnberg, J., Sundqvist, A. (2021). Communication Disorders in Childhood: Prevalence, Diagnosis and Treatment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 312–321. <https://doi.org/10.1080/17549507.2021.1878619>
 156. Bricker D., Squires J. *Ages & Stages Questionnaires®, Third Edition (ASQ-3)* – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 2009. – 321 с. – ISBN 978-1-59857-041-0.
 157. Bruner J. S. *Child's Talk: Learning to Use Language* – New York: W. W. Norton & Company, 1983 (перше видання). – 144 с. – ISBN 978-0393953459.
 158. Bruner J. S. The ontogenesis of speech acts // *Journal of Child Language*. – Vol. 2, No 1, April 1975. – P. 1–19. – DOI 10.1017/S0305000900000866.
 159. Busch J., Bihler L. M., Lembcke H., Buchmüller T., Diers K., Leyendecker B. Challenges and solutions perceived by educators in an early childcare program for refugee children // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9:1621. – DOI 10.3389/fpsyg.2018.01621. – Режим доступу: URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01621/full>
 160. Caillois R. *Man, Play and Games* / перевод. Meyer Barash. – Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 2001 (папербек ревізія). – 224 с. – ISBN 978-0-252-07033-4. – Режим доступу: URL: <https://www.press.uillinois.edu/books/?id=p070334>
 161. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. – Vol. 1, No. 1 (1980). – P. 1–47. – DOI 10.1093/applin/I.1.1
 162. Chambers B. *Symbols in Special Education: Development and Use of the Widgit System* – Widgit Publications, 2003. – 26 с. – Режим доступу: <https://www.widgit.com/about-symbols/booklets/Symbols-in-Education.pdf>

163. Charlop-Christy M. H., Carpenter M., Le L., LeBlanc L. A., Kellet K. Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior // Journal of Applied Behavior Analysis. – 2002. – Vol. 35, No 3. – P. 213–231. – DOI 10.1901/jaba.2002.35-213 – Режим доступа: URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1284381/>
164. Chebotariova, O. (2022) Results of competence formation in parents of children with moderate intellectual disabilities. Chobanian, A., Boriak, O., Kolyshkina, A., Kolyshkin, O., Dehtiarenko, T., Chebotariova O. Wiadomości Lekarskie, VOLUME LXXV, 8 (1), 1861– 1868. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202208108>
165. Cole M. Cultural Psychology: A Once and Future Discipline – Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1998. – 400 с. – ISBN 978-0674179516.
166. Coulmas F. Writing Systems: An Introduction to Their Linguistic Analysis – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 270 с. – ISBN 0-521-78737-8 (paperback). – Режим доступа: URL: <https://coehuman.uodiyala.edu.iq/.../Writing%20Systems%E2%80%91An%20Introduction>
167. Cress C. J., Marvin C. A. Common questions about AAC services in early intervention // AAC: Augmentative and Alternative Communication. – 2003. – Vol. 19, No 4. – P. 254–272. – DOI 10.1080/07434610310001598242. – Режим доступа: URL: <https://digitalcommons.unl.edu/specedfacpub/88/>
168. Crystal D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics / 6-е вид. – Malden, MA & Oxford: Blackwell Publishing, 2003. – 270 с. – ISBN 978-1-4051-5296-9.
169. Dada S., Huguet A., Bornman J. The iconicity of picture communication symbols for children with English additional language and mild intellectual disability // Augmentative and Alternative Communication. – 2013 Dec;

- Vol. 29, No 4. – P. 360–373. – DOI 10.3109/07434618.2013.849753. – Режим доступу: URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24229339/>
170. DeFrancis J. Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems – Honolulu: University of Hawai‘i Press, June 1989. – 336 с. – ISBN 978-0-8248-1207-2. – Режим доступу: URL: <https://uhpress.hawaii.edu/title/visible-speech-the-diverse-oneness-of-writing-systems/>
 171. Drager K. D. R., Light J. C., McNaughton D. Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs // Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine – 2010. – Vol. 3, No 4. – P. 303–310. – DOI 10.3233/PRM-2010-0141 – Режим доступу: URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21791864/>
 172. Dunst C. J., Trivette C. M., Humphries T., Raab M., Roper N. Contrasting approaches to natural learning environment interventions // Infants & Young Children. – 2001. – Vol. 14, No 2. – С. 48–63. – DOI 10.1097/00001163-200114020-00007.
 173. EdEra. Курси «Дошкілля» та «Інклюзія» для педагогів ЗДО (онлайн, 5–10 год) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ed-era.com/courses/> (дата звернення: 28.06.2025)
 174. Ernst-Slavit G., Egbert J. L. Language domains: listening, speaking, reading, writing // Planning Meaningful Instruction for ELLs. – Washington State University Open Text, 2023. – Режим доступу: <https://opentext.wsu.edu/planning-meaningful-instruction-for-ells/>
 175. Espe-Sherwindt M. Family-centred practice: collaboration, competency and evidence // Support for Learning. – 2008. – Vol. 23, No 3. – С. 136–143. – DOI 10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x.
 176. Family investments in response to the developmental challenges of young children with disabilities. In A. Kalil & T. Deleire (Eds.). P. 119–137. URL: https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/family_invest_04.pdf (дата звернення: 16.10.2022).

177. Fletcher K. L., Reese E. Picture book reading with young children: A conceptual framework // Developmental Review. – 2005. – Vol. 25, No. 1. – С. 64–103. – DOI 10.1016/j.dr.2004.08.009
178. Frost L. A., Bondy A. S. The Picture Exchange Communication System Training Manual / 2-е вид. – Cherry Hill, NJ : Pyramid Educational Consultants, 2002. – 396 с. – ISBN 978-1-928598-05-3. – Режим доступа: URL: https://www.researchgate.net/publication/13431182_PECS_The_Picture_Exchange_Communication_System_training_manual
179. Ganz J. B., Earles-Vollrath T. L., Heath A. K., Parker R. I., Rispoli M. J., Duran J. B. A meta-analysis of single-case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2012. – Vol. 42, No 1. – С. 60–74. – DOI 10.1007/s10803-011-1212-2 – Режим доступа: URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21380612/>
180. Gray C. (2022). Social Stories // Storytelling, Special Needs and Disabilities: Practical Approaches for Children and Adults (2-е вид., ред. N. Grove). – London & New York: Routledge. – P. 152–158. – ISBN 978-0-367-74685-8 (pbk); ISBN 978-0-367-74687-2 (hbk), 224 с. – DOI 10.4324/9781003159087
181. Grice H. P. Logic and conversation // Syntax and Semantics: Speech Acts / ред. P. Cole, J. L. Morgan. – Vol. 3. – New York : Academic Press, 1975. – С. 41–58. – ISBN 978-0127854236.
182. Guralnick M.J. A framework for change in early childhood inclusion. Early childhood inclusion: Focus on change. P. 3–35 URL: https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/Guralnick_A_Framework_EarlyChildhoodInclusion-2001.pdf
183. Halliday M. A. K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning – London: Edward Arnold, 1978. – 256 с. – ISBN 978-0713162592.

184. Harris P. L., Kavanaugh R. D., Dowson L. Children's understanding of pictorial representations // Child Development. – 1997. – Vol. 68, No 1. – C. 122–135. – DOI 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01956.x
185. Hartshorne J. K., Tenenbaum J. B., Pinker S. A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers // Cognition. – 2018. – Vol. 177. – C. 263–277. – DOI 10.1016/j.cognition.2018.04.006
186. Hassan, E. M. M. (2015). The semiotics of pictogram in the Signage Systems. EKB Journal Management System, 5 (2), 301–315. DOI: 10.21608/idj.2015.101372.
187. Huizinga J. Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture – Boston: Beacon Press, 1955 (reprint). – 220 с. – ISBN 978-0807046814. – Режим доступа: URL: <https://archive.org/details/homoludensstudyo1950huiz>
188. Hymes D. H. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. – 260 с. – ISBN 978-0812210651. – Режим доступа: [Internet Archive] (<https://archive.org/details/foundationsinsoc0000hyme>)
189. Individualized Family Service Plan Process Guidance Handbook // Educational and Developmental Intervention Services (EDIS) Comprehensive System of Personnel Development. – 2014. – 91 с. – Режим доступа: <https://ectacenter.org/eco/assets/pdfs/EDISIFSPProcessGuidanceHandbook.pdf>
190. International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC). What is AAC? // ISAAC Online. – 2023. – Режим доступа: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/>
191. ISO. Graphical symbols — Public information symbols (ISO 7001:2023). – 2023. – Режим доступа: <https://www.iso.org/standard/77442.html>
192. Iverson J. M., Goldin-Meadow S. Gesture Paves the Way for Language Development // Psychological Science. – 2005. – Vol. 16, No 5. – P. 367–371. – DOI: 10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x

193. Iverson J. M., Goldin-Meadow S. Gesture Paves the Way for Language Development // Psychological Science. – 2005. – Vol. 16, No 5. – P. 367–371. – DOI: 10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x
194. Johnson R. The development of Picture Communication Symbols for use in augmentative communication // University of North Carolina. – 1981. – 100 с. – Режим доступа: https://specialneedsinmusic.com/text/may_jon.pdf
195. Kent-Walsh J., McNaughton D. Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions // Augmentative and Alternative Communication. – 2005. – Vol. 21, No 3. – P. 195–204. – DOI: 10.1080/07434610400006646 – Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07434610400006646>
196. Kuhl P. K., Tsao F.-M., Liu H.-M. Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2003. – Vol. 100, No 15. – P. 9096–9101. – DOI: 10.1073/pnas.1532872100 – Режим доступа: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1532872100>
197. Kuhl, P. K. (2010). Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 4(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01096.x>
198. Landa R. J. Assessment of social communication skills in preschoolers // Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews. – 2005. – Vol. 11, No 3. – P. 247–252. – DOI: 10.1002/mrdd.20079 – Режим доступа: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16161095/>
199. Lenneberg E. H. Biological Foundations of Language – New York: Wiley, 1967. – 489 с. – ISBN 0-471-52626-6 (0471526266).
200. Leontiev A. A. The development of speech activity: three phases – planning, realization, control // Vygotsky-Luria-Leontiev's School of Psycholinguistics (ResearchGate PDF). – 1969. – С. 263–264.
201. Lerna A, Esposito D, Conson M, Massagli A. (2014). Long-term effects of PECS on social-communicative skills of children with autism spectrum

- disorders: a follow-up study. *Int J Lang Commun Disord.* 49(4):478-85, <http://dx.doi.org/10.1111/1460-6984.12079>
202. Light J., McNaughton D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? // *Augmentative and Alternative Communication.* – 2014. – Vol. 30, No 1. – C. 1–18. – DOI 10.3109/07434618.2014.885080
203. Light J., McNaughton D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? // *Augmentative and Alternative Communication.* – 2014. – Vol. 30, No 1. – C. 1–18. – DOI 10.3109/07434618.2014.885080
204. Light J., McNaughton D. Designing effective AAC interventions: motivation, engagement, and participation // *Augmentative and Alternative Communication.* – 2015. – Vol. 31, No 3. – C. 173–186. – DOI 10.3109/07434618.2015.1036458
205. Light J., McNaughton D. Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: state of the science and future research priorities // *Assistive Technology.* – 2012. – Vol. 24, No 1. – C. 34–44. – DOI 10.1080/10400435.2011.648717
206. Light J., McNaughton D. Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: state of the science and future research priorities // *Assistive Technology.* – 2012. – Vol. 24, No 1. – C. 34–44. – DOI 10.1080/10400435.2011.648717
207. Light, J., & Drager, K. (2007). AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 204-216. <https://doi.org/10.1080/07434610701553635>
208. Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 826–834. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>
209. Lima Antão, J., Oliveira, A., Almeida Barbosa, R. T., Crocetta, T. B., Guarnieri, R., Arab, C., Massetti, T., Antunes, T., Silva, A., Bezerra, L., Mello

- Monteiro, C. B., & Abreu, L. C. (2018). Instruments for augmentative and alternative communication for children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Clinics* (Sao Paulo, Brazil), 73, e497. <https://doi.org/10.6061/clinics/2017/e497>
210. Luria, A. R., & Yudovich, F. I. (1972). *Speech and the Development of Mental Processes in the Child: An Experimental Investigation*. Penguin Books. – 110 p. ISBN 978-0140806151.
211. Martynchuk O., Skrypnyk T., Sofii N., Babych N., Kangas J., Harju-Luukkainen H. Family-Professional Collaboration in Early Childhood Education and Care in Ukrainian Policy. Springer International Publishing. Interprofessional and Family-Professional Collaboration for Inclusive Early Childhood Education and Care. C. 197-211. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/cgi/users/login?target=https%3A%2F%2Felibrary.kubg.edu.ua%2Fid%2Fepprint%2F47149%2F1%2FO_Martynchuk_ta_in_Book_2023_FPSRSO.pdf
212. Martynenko I., Chorna H., Omelchenko M., Shulzhenko D., Leniv Z., Khrypun D. Neuropsychological Features of Motivational and Volitional Readiness for School of Six-Year-Old Children with General Speech Underdevelopment. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Том 13. Випуск 3. С. 211-224. URL: <https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/1313>
213. Mayer S., Landwehr J. R. Transparency and translucency indices for 1 525 pictograms from ARASAAC // *PLOS ONE*. – 2018. – Vol. 13, No 10. – e0205791. – DOI 10.1371/journal.pone.0205791
214. McNaughton D., Bryen D. N. AAC technologies to enhance participation and access to meaningful societal roles for adolescents and adults with developmental disabilities who require AAC // *AAC: Augmentative and Alternative Communication*. – 2007. – Vol. 23, No 3. – P. 217–229. – DOI 10.1080/07434610701573856. – Режим доступа: URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17701741/>

215. McNaughton D., Light J. The iPad and Mobile Technology Revolution: Benefits and Challenges for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication // *Augmentative and Alternative Communication*. 2013. Vol. 29, № 2. P. 107–116. DOI: 10.3109/07434618.2013.784930.
216. McNaughton D., Light J. The iPad and Mobile Technology Revolution: Benefits and Challenges for Individuals who Require Augmentative and Alternative Communication // *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. 2013. Vol. 29, № 2. P. 107–116. DOI: 10.3109/07434618.2013.784930.
217. McNaughton, D., & Light, J. (2013). The iPad and mobile technology revolution: Benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 107–116. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.784930>
218. McWilliam R., Casey A., Sims J. The Routines-Based Interview: A method for gathering information and assessing needs // *Infants & Young Children*. 2009. Vol. 22, № 3. P. 224–233. DOI: 10.1097/IYC.0b013e3181abe1dd .
219. Mirenda P. Autism, augmentative communication, and assistive technology: What do we really know? // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2001. Vol. 16, № 3. P. 141–151.
220. Mirenda P. Toward Functional Augmentative and Alternative Communication for Students with Autism: Manual Signs, Graphic Symbols, and Voice Output Communication Aids // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2003. Vol. 34, № 3. C. 203–216. DOI: 10.1044/0161-1461(2003/017)
221. Mirenda, P. (2003). Toward Functional Augmentative and Alternative Communication for Students with Autism: Manual Signs, Graphic Symbols, and Voice Output Communication Aids. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 203-216. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/020))

222. Montero I., Cuetos F., Díez E. Norms for a pictographic system: The psycholinguistic validity of the Aragonese Portal of AAC (ARASAAC) // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9, Article 2538. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02538.
223. Murray J., Sandberg A. D., Smith M. M., Deliberato D., Stadskleiv K., von Tetzchner S. Communicating the Unknown: Descriptions of Pictured Scenes and Events Presented on Video by Children and Adolescents Using Aided Communication and Their Peers Using Natural Speech // *Augmentative and Alternative Communication*. 2018. Vol. 34, № 1. P. 30–39. DOI: 10.1080/07434618.2017.1420690.
224. Nagy W. E., Townsend D. Literacy and language in the early years // *Handbook of Early Literacy Research*. – 2012. – Vol. 3. – С. 34–53. – Режим доступу: огляд проведено на основі статті Nagy & Townsend, "Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition." *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108, 2012 .
225. Nakamura C., Zeng-Treitler Q. A taxonomy of representation strategies in iconic communication // *International Journal of Human–Computer Studies*. – 2012. – Vol. 70, No 8. – P. 535–551. – DOI 10.1016/j.ijhcs.2012.02.009
226. Nataliia Bazyma, Dmytro Usyk, Iryna Omelchenko, Vadym Kobylchenko, Nataliia Babych, Svitlana Tsymbal-Slatvinska .(2022). Results of verification of the methods of speech activity formation in children with autistic disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 88-111. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/270>
227. Nelson K. *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind* – Cambridge: Cambridge University Press, 1998 (перевидання 1998). – 452 с. – ISBN 978-0521629874.
228. Newport E. L. Maturational constraints on language learning // *Cognitive Science*. – 1990. – Vol. 14, No 1. – С. 11–28. – DOI 10.1207/s15516709cog1401_2

229. Newport E. L., Johnson J. S. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language // *Cognitive Psychology*. – 1989. – Vol. 21, No 1. – С. 60–99. – DOI 10.1016/0010-0285(89)90003-0
230. Norman J. *Chinese* – Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 292 с. – ISBN 978-0521296533.
231. Tomasello M. *The Cultural Origins of Human Cognition* – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009 (©1999). – 256 с. – ISBN 978-0674044371.
232. Østvik J., Ytterhus B. & Balandin S. (2017). Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers: A systematic literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42:4, 403-415, DOI: 10.3109/13668250.2016.1247949.
233. Pampoulou E. Graphic symbol preferences of adults with disabilities: Adults with ASD and ID // *Journal of Assistive Technologies*. – 2020. – Vol. 14, No 1. – С. 27–38.
234. Paul Martin (ECI coordinator). *Early Intervention: from theory to practice. A Social Care perspective*, Regional Report in Sofia, November 2015. Retrieved from http://early.dextel.net/early_intervention.html
<http://inclusiveearlychildhood.ca/files/2015/01/Underwood-Frankel-2012.pdf>
235. Paul R., Norbury C. F., Gosse C. *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (5-те видання) – Maryland Heights, MO: Elsevier/Mosby, 2018. – 832 с. – ISBN 978-0323442343.
236. Piaget J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood* – New York: W. W. Norton & Company, 1962. – 296 с. – ISBN 978-0393001716.
237. PRCSaltillo. *Minspeak Academy: Semantic compaction in AAC* // PRC-Saltillo Educational Resources. – 2023. – Режим доступу: <https://www.prc-saltillo.com/articles/5-things-to-know-about-minspeak-academy>

238. Prometheus. Освіта для всіх: різноманітність, інклюзія та фізичний розвиток (30 ак.год.; ≈1 ЄКТС) // Онлайн-курс Prometheus. – 2023.
239. Rogoff B., Turkani C. G., Bartlett L. Learning Together: Children and Adults in a School Community – New York: Oxford University Press, 2001. – 272 с. – ISBN 978-0195097535.
240. Ronski M., Sevcik R. A. Augmentative communication and early intervention: Myths and realities // Infants & Young Children. – 2005. – Vol. 18, No 3. – С. 174–185.
241. Ronski M., Sevcik R. A. Early intervention and AAC: What a difference twenty-five years makes // Augmentative and Alternative Communication. – 2011. – Vol. 27, No 1. – С. 19–30.
242. Ronski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. Infants & Young Children, 18(3), 174-185.
<https://doi.org/10.1097/00001163-200507000-00003>
243. Rowland C. Communication Matrix (перевидання) – Portland, OR: Oregon Health & Science University, Design to Learn Projects, 2004.
244. Rowland C., Schweigert P. Tangible symbols, tangible outcomes // Augmentative and Alternative Communication. – 2000. – Vol. 16, No 2. – С. 61–78. – DOI 10.1080/07434610012331278914
245. Rutter M., Bishop D., Pine D., Scott S., Stevenson J., Taylor E., Thapar A. (ред.). Rutter's Child and Adolescent Psychiatry and Psychology (7-ме видання) – Chichester: Wiley-Blackwell, 2025. – 1 168 с. – ISBN 978-1119906063.
246. Salen K., Zimmerman E. Rules of Play: Game Design Fundamentals – Cambridge, MA: MIT Press, 2003. – 688 с. – ISBN 978-0262240451.
247. Schramm W. L. (ред.). The Process and Effects of Mass Communication – Urbana: University of Illinois Press, 1954. – 586 с. – Library of Congress Catalog Card No. 54–9666.

248. Sheehy K. Blissymbolics as a means of developing language and literacy // British Journal of Special Education. – 2004. – Vol. 31, No 4. – С. 199–204.
249. Skrypnyk T., Lozova O. Formation of Dialogic Interactions in Children with Autism Spectrum Disorders. Psycholinguistics. 2020. Том 27. Випуск 1. С. 237-261. URL: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/936>
250. Skrypnyk T., Martynchuk O., Klopota O., Gudonis V., Voronska N. Supporting of children with special needs in inclusive environment by the teachers collaboration. Pedagogika. Том 138. Випуск 2. С. 193-208. URL: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=930770>
251. Smilansky S. Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school // E. Klugman, S. Smilansky (eds.), Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications. – New York: Teachers College Press, 1990. – С. 18–42.
252. Snell M. E., Brown F. Instruction of Students with Severe Disabilities (8-ме видання) – Boston: Pearson, 2015. – 672 с. – ISBN 978-0134043388.
253. Soto G., Tetzchner S. V. Augmentative and Alternative Communication and Early Intervention: Myths and Realities – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2003.
254. Squires J., Twombly E., Bricker D., Potter L. ASQ-3™ Technical Report – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2009. – 178 с.
255. Stephenson J., Linfoot K. Pictures as communication symbols for students with severe intellectual disability // AAC: Augmentative and Alternative Communication. – 1996. – Vol. 12, No 4. – С. 244–255. – DOI 10.1080/07434619612331277708
256. Stephenson J., Linfoot K. Pictures as communication symbols for students with severe intellectual disability // Augmentative and Alternative Communication. – 1996. – Vol. 12, No 4. – С. 244–255. – DOI 10.1080/07434619612331277708

257. Svitlana Stebljuk , Yuliia Bondarenko, Kristina Torop, Nataliia Yarmola, Iryna Kuzava, Dina Shulzhenko. (2021) Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience , 12 (4), 329-345. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253>
258. Tetzchner, S. V., Martinsen, H., & Grove, N. (2018). Communication and Social Interaction for AAC Users: Supporting Inclusion. Augmentative and Alternative Communication, 34(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1427233>
259. The Story of ASQ: A 40-Year Journey. Brookes Publishing [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://agesandstages.com/about-asq/history/>
260. Tomasello M., Farrar M. J. Joint attention and early language // Child Development. – 1986. – Том 57, № 6. – С. 1454–1463. – DOI 10.2307/1130423
261. Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. Developmental Science, 10(1), 121–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
262. Troseth G. L., Pierroutsakos S. L., DeLoache J. S. From the innocent to the intelligent eye: The early development of pictorial competence // Advances in Child Development and Behavior, Vol. 32, 2004, C. 1–35. – DOI 10.1016/S0065-2407(04)80003-X.
263. Venker CE, Eernisse ER, Saffran JR, Ellis Weismer S. (2013) Individual differences in the real-time comprehension of children with ASD. Autism Res.; 6(5):417-32, <http://dx.doi.org/10.1002/aur.1304>.
264. von Tetzchner S. Introduction to Augmentative and Alternative Communication: Developmental Issues (2-ге видання) – London: Whurr Publishers Ltd., 2003. – 376 с. – ISBN 1-86156-331-0.
265. von Tetzchner S., Launonen K., Batorowicz B., d'Oliveira de Paula Nunes L. R., de Figueiredo Walter C. C., Oxley J., Massaro M., Stadskleiv K., Yang C.-K., Deliberato D. Communication aid provision and use

- among children and adolescents developing aided communication: an international survey // *Augmentative and Alternative Communication*. – 2018. – Том 34, № 1. – С. 79–91. – DOI 10.1080/07434618.2017.1422019
266. von Tetzchner S., Martinsen H. *Introduction to Augmentative and Alternative Communication: Sign Teaching and the Use of Communication Aids for Children and Adolescents* (2-ге вид.) – London: Whurr Publishers, 2000. – 376 с. – ISBN 1-86156-187-3.
267. von Tetzchner S., Stadskleiv K. *Constructing a language in alternative forms* // У: M. M. Smith, J. Murray (ред.). *The Silent Partner? Language, Interaction and Aided Communication*. Guildford, UK: J&R Press Ltd., 2016. – С. 17–34. – ISBN 978-1907826306.
268. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes* – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 с. – ISBN 978-0674576292.
269. Vygotsky L. S. *Thinking and Speech* // R. W. Rieber, A. S. Carton (ред.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology (Including "Thinking and Speech")*. – New York: Plenum Press, 1987. – С. v, 39–285. – DOI 10.1017/S0142716400008341
270. Vygotsky L. S. *Thought and Language* – Cambridge, MA: MIT Press, 1962. – 256 с.
271. Werker J. F., Tees R. C. Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life // *Infant Behavior & Development*. – 1984. – Том 7, № 1. – С. 49–63.
272. Werker J. F., Tees R. C. Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life // *Infant Behavior & Development*. – 1984. – Том 7, № 1. – С. 49–63.
273. Widgit Software. *A brief history of Widgit Symbols (Rebus)* [Електронний ресурс] – Warwick, UK: Widgit Software Ltd., без дати. – Режим доступу: сторінка «A brief history» у розділі Symbols Development

- Project на сайті Widgit https://www.widgit.com/about-symbols/development_project/index.htm (дата звернення: 16.07.2025)
274. Widgit Software. About Widgit Symbols [Електронний ресурс] – Warwick, UK: Widgit Software Ltd., 2020. – Режим доступу: офіційна сторінка About Symbols на сайті Widgit https://www.widgit.com/about-symbols/widgit_symbols.htm (дата звернення: 15.07.2025)
275. Widgit Software. Widgit Symbols Resource Manual [Електронний ресурс] – Warwick, UK: Widgit Software Ltd., 2020. – Режим доступу: офіційне PDF-керівництво "Widgit Symbol-Update Reference Guide 2020–2021" на сайті Widgit — <https://www.widgit.com/about-symbols/widgit-symbols-2021/2021Symbol-Update-Reference-Guide.pdf> (дата звернення: 15.07.2025)
276. World Health Organization. Developmental delays in children under five years: prevalence and interventions – Geneva: WHO, 2022. – Електронний ресурс.
277. Yule G. The Study of Language (7-ме вид.) – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 420 с. – ISBN 978-1108499453.

ДОДАТОК І

Обрахунок експериментального дослідження. Статистичні дані
Статистичні критерії, b

	сума проба 1	сума проба 2	сума проба 3
Хі-квадрат	3,061	5,956	23,354
ст.св.	3	3	3
Асимптотична значимість	,382	,114	,000

а. Критерій Краскела-Уолліса

b. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	сума проба 1	сума проба 2	сума проба 3
Хі-квадрат	2,430	2,023	,512
ст.св.	1	1	1
Асимптотична значимість	,119	,155	,474

а. Критерій Краскела-Уолліса

b. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	сума проба 1	сума проба 2	сума проба 3
Хі-квадрат	2,451	2,121	,583
ст.св.	2	2	2
Асимптотична значимість	,294	,346	,747

а. Критерій Краскела-Уолліса

b. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	сума проба 1	сума проба 2	сума проба 3
Хі-квадрат	3,061	5,956	23,354
ст.св.	3	3	3
Асимптотична значимість	,382	,114	,000

а. Критерій Краскела-Уолліса

b. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	сума проба 1	сума проба 2	сума проба 3
Хі-квадрат	1,012	,937	,342
ст.св.	1	1	1
Асимптотична значимість	,314	,333	,558

а. Критерій Краскела-Уолліса

b. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	сума проба 1	сума проба 2	сума проба 3
Хі-квадрат	1,177	5,893	23,765
ст.св.	2	2	2
Асимптотична значимість	,555	,053	,000

а. Критерій Краскела-Уолліса

b. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	сума проба 1	сума проба 2	сума проба 3
Хі-квадрат	,736	2,141	14,042
ст.св.	1	1	1
Асимптотична значимість	,391	,143	,000

а. Критерій Краскела-Уолліса

b. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВерІн ст1	ВозмВер б1	ФормВік Фразі1	НаявСупр Мов1
U Манна-Уїтні	1017,000	1083,000	776,500	840,000
W Вілкоксона	1342,000	4911,000	1101,500	1165,000
Z	-,513	-,034	-2,342	-1,912
Асимптотична значимість (2- стороння)	,608	,973	,019	,056

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВерІн ст1	ВозмВер б1	ФормВік Фразі1	НаявСупр Мов1
U Манна-Уїтні	613,000	532,000	537,500	530,000
W Вілкоксона	1888,000	1807,000	862,500	855,000
Z	-,142	-1,208	-1,121	-1,228
Асимптотична значимість (2- стороння)	,887	,227	,262	,219

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВерІн ст1	ВозмВер б1	ФормВік Фразі1	НаявСупр Мов1
U Манна-Уїтні	350,500	374,000	314,000	345,000
W Вілкоксона	675,500	699,000	639,000	670,000

Z	- ,825	- ,449	-1,547	-1,044
Асимптотична значимість (2- стороння)	,410	,654	,122	,296

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВербІ нстр2	ВозмВер 62	ФормВік Фразі2	СупрМ ов2
U Манна-Уїтні	978,500	782,500	1000,500	977,500
W Вілкоксона	4806,500	4610,500	4828,500	4805,500
Z	- ,782	-2,224	- ,644	- ,819
Асимптотична значимість (2- стороння)	,434	,026	,520	,413

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВербІ нстр2	ВозмВер 62	ФормВік Фразі2	СупрМ ов2
U Манна-Уїтні	491,500	375,000	467,500	483,500
W Вілкоксона	1766,500	1650,000	1742,500	1758,500
Z	-1,559	-2,968	-1,921	-1,719
Асимптотична значимість (2- стороння)	,119	,003	,055	,086

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВербІнстр2	ВозмВерб2	ФормВікФразі2	СупрМов2
U Манна-Уїтні	354,000	304,500	314,500	334,000
W Вілкоксона	882,000	832,500	842,500	862,000
Z	- ,763	-1,592	-1,470	-1,133
Асимптотична значимість (2-стороння)	,446	,111	,142	,257

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВербІ нстр3	ВозмВер 63	ФормВік Фразі3	СупрМ ов3
U Манна-Уїтні	582,000	505,000	742,500	651,500
W Вілкоксона	4410,000	4333,000	4570,500	4479,500

Z	-3,607	-4,218	-2,518	-3,221
Асимптотична значимість (2- стороння)	,000	,000	,012	,001

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВербІ нстр3	ВозмВер б3	ФормВік Фразі3	СупрМ ов3
U Манна-Уїтні	279,000	261,000	330,000	310,000
W Вілкоксона	1554,000	1536,000	1605,000	1585,000
Z	-3,971	-4,251	-3,517	-3,754
Асимптотична значимість (2- стороння)	,000	,000	,000	,000

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

	ПонВербІ нстр3	ВозмВер б3	ФормВік Фразі3	СупрМ ов3
U Манна-Уїтні	189,000	201,500	214,000	233,000
W Вілкоксона	717,000	729,500	742,000	761,000
Z	-3,458	-3,284	-3,130	-2,829
Асимптотична значимість (2- стороння)	,001	,001	,002	,005

а. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії

№ групи	ПонВербІ нстр3 - ПонВербІ нстр2	ВозмВерб 3 - ВозмВерб 2	ФормВік Фразі3 - ФормВік Фразі2	СупрМов 3 - СупрМов 2
1,0 Z	-,346b	-,535c	-1,897c	-,302b
Асимптотична значимість (2- стороння)	,729	,593	,058	,763
2,0 Z	-,811c	-1,807c	-1,000c	-,577c
Асимптотична значимість (2- стороння)	,417	,071	,317	,564
3,0 Z	-,378b	-1,414c	-,577c	-1,000c

	Асимптотична значимість (2- стороння)	705	,157	,564	,317
4,0	Z	-4,200c	-4,066c	-2,739c	-3,464c
	Асимптотична значимість (2- стороння)	,000	,000	,006	,001

а. Критерій знакових рангів Вілкоксону

б. На основі позитивних рангів.

с. За підсумками негативних рангів.

Статистичні критерії

№ групи		ПонВербІ нстр2 - ПонВербІн ст1	ВозмВерб 2 - ВозмВерб 1	ФормВік Фразі2 - ФормВік Фразі1	СупрМов 2 - НаявСупр Мов1
1,0	Z Асимптотична значимість (2- стороння)	-1,789b ,074	-2,982b ,003	,000c 1,000	-1,387b ,166
2,0	Z Асимптотична значимість (2- стороння)	-,250b ,803	-2,310b ,021	-,632d ,527	-,447b ,655
3,0	Z Асимптотична значимість (2- стороння)	-,577b ,564	-1,000b ,317	-1,000d ,317	-1,633b ,102
4,0	Z Асимптотична значимість (2- стороння)	-3,231b ,001	-3,082b ,002	-3,276b ,001	-3,357b ,001

а. Критерій знакових рангів Вілкоксону

б. За підсумками негативних рангів.

с. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

д. На основі позитивних рангів.

Статистичні критерії

1,0	N	87
	Хі-квадрат	14,538
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,001

2,0	N	50
	Хі-квадрат	10,407
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,005
3,0	N	32
	Хі-квадрат	4,222
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,121
4,0	N	25
	Хі-квадрат	33,324
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0	N	87
	Хі-квадрат	4,500
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,105
2,0	N	50
	Хі-квадрат	,800
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,670
3,0	N	32
	Хі-квадрат	,857
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,651
4,0	N	25
	Хі-квадрат	27,745
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0	N	87
-----	---	----

	Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	4,500 2 ,105
2,0	N Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	50 ,800 2 ,670
3,0	N Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	32 ,857 2 ,651
4,0	N Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	25 27,745 2 ,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0	N Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	87 1,368 2 ,504
2,0	N Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	50 1,857 2 ,395
3,0	N Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	32 6,000 2 ,050
4,0	N Хі-квадрат ст.св. Асимптотична значимість	25 32,000 2 ,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0	N	87
	Хі-квадрат	4,067
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,131
2,0	N	50
	Хі-квадрат	1,625
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,444
3,0	N	32
	Хі-квадрат	1,543
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,462
4,0	N	25
	Хі-квадрат	41,167
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0	N	87
	Хі-квадрат	4,067
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,131
2,0	N	50
	Хі-квадрат	1,625
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,444
3,0	N	32
	Хі-квадрат	1,543
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,462
4,0	N	25

Хі-квадрат	41,167
ст.св.	2
Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0	N	87
	Хі-квадрат	4,500
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,105
2,0	N	50
	Хі-квадрат	,800
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,670
3,0	N	32
	Хі-квадрат	,857
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,651
4,0	N	25
	Хі-квадрат	27,745
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0	N	87
	Хі-квадрат	1,368
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,504
2,0	N	50
	Хі-квадрат	1,857
	ст.св.	2
	Асимптотична значимість	,395
3,0	N	32
	Хі-квадрат	6,000

ст.св.	2
Асимптотична значимість	,050
4,0 N	25
Хі-квадрат	32,000
ст.св.	2
Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії

1,0 N	87
Хі-квадрат	13,272
ст.св.	3
Асимптотична значимість	,004
2,0 N	50
Хі-квадрат	2,216
ст.св.	3
Асимптотична значимість	,529
3,0 N	32
Хі-квадрат	9,476
ст.св.	3
Асимптотична значимість	,024
4,0 N	25
Хі-квадрат	52,141
ст.св.	3
Асимптотична значимість	,000

а. Критерій Фрідмана

Статистичні критерії, b

	ПонВерІн ст1	ВозмВер б1	ФормВік Фразі1	НаявСупр Мов1
Хі-квадрат	1,181	3,690	6,462	3,931
ст.св.	3	3	3	3
Асимптотична значимість	,758	,297	,091	,269

а. Критерій Краскела-Уолліса

б. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	пЗв 1	пЗв 2	пЗв 3	пЗв 4	пЗв 5	пЗв 6	пЗв 7	пЗв 8	пЗв 9	пЗв 10
Хі-квадрат	7,75 0	7,12 0	7,23 0	2,00 0	4,61 7	10,2 83	7,47 6	7,92 0	,688	6,91 6
ст.св.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Асимптотична значимість	,005	,008	,007	,157	,032	,001	,006	,005	,407	,009

а. Критерій Краскела-Уолліса

б. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	пЗв 1	пЗв 2	пЗв 3	пЗв 4	пЗв 5	пЗв 6	пЗв 7	пЗв 8	пЗв 9	пЗв 10
Хі-квадрат	9,90 7	7,98 8	9,03 0	4,68 2	13,4 88	15,6 91	14,9 77	13,0 78	4,82 4	17,1 58
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотична значимість	,007	,018	,011	,096	,001	,000	,001	,001	,090	,000

а. Критерій Краскела-Уолліса

б. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	пЗв 1	пЗв 2	пЗв 3	пЗв 4	пЗв 5	пЗв 6	пЗв 7	пЗв 8	пЗв 9	пЗв 10
Хі-квадрат	9,04 1	8,37 3	11,0 41	4,74 0	14,2 73	18,5 79	17,6 00	14,6 90	5,90 9	17,0 06
ст.св.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Асимптотична значимість	,029	,039	,012	,192	,003	,000	,001	,002	,116	,001

а. Критерій Краскела-Уолліса

б. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, b

	пЗв 1	пЗв 2	пЗв 3	пЗв 4	пЗв 5	пЗв 6	пЗв 7	пЗв 8	пЗв 9	пЗв 10
Хі-квадрат	,026	,469	,018	,536	2,70 0	,014	,910	,002	2,10 2	1,46 8
ст.св.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Асимптотична значимість	,872	,494	,893	,464	,100	906	,340	,965	,147	,226

а. Критерій Краскела-Уолліса

б. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, б

	п3в1	п3в2	п3в3	п3в4	п3в5	п3в6	п3в7	п3в8	п3в9	п3в10
Хі-квадрат	,551	3,475	,032	1,094	3,118	,141	1,040	,649	2,220	2,799
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотична значимість	,759	,176	,984	,579	,210	,932	,595	,723	,329	,247

а. Критерій Краскела-Уолліса

б. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, б

	п3в1	п3в2	п3в3	п3в4	п3в5	п3в6	п3в7	п3в8	п3в9	п3в10
Хі-квадрат	,468	1,390	,001	1,031	2,127	,135	,629	,531	,257	2,673
ст.св.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Асимптотична значимість	,494	,238	,982	,310	,145	,713	,428	,466	,612	,102

а. Критерій Краскела-Уолліса

б. Групуєча змінна: № групи

Статистичні критерії, б

	п2в1 - п1в1	п2в2 - п1в2	п2в3 - п1в3	п2в4 - п1в4	п2в5 - п1в5	п2в6 - п1в6	п2в7 - п1в7	п2в8 - п1в8	п2в9 - п1в9	п2в10 - п1в10
Z	- 2,236с	- ,577d	- 1,633с	- 1,890с	- ,333d	- 2,000с	- 1,000с	,000e	- 2,333с	- ,577с
Асимптотична значимість (2-стороння)	,025	,564	,102	,059	,739	,046	,317	1,000	,020	,564

а. № групи = 1,0

б. Критерій знакових рангів Вілкоксону

с. За підсумками негативних рангів.

д. На основі позитивних рангів.

е. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Статистичні критерії, b

	п2в1 - п1в1	п2в2 - п1в2	п2в3 - п1в3	п2в4 - п1в4	п2в5 - п1в5	п2в6 - п1в6	п2в7 - п1в7	п2в8 - п1в8	п2в9 - п1в9	п2в10 - п1в10
Z	- 1,73 2с	- ,447 d	- 1,00 0d	,000 е	,000 е	- 1,73 2с	- 2,44 9с	- ,577 с	,000 е	-,577d
Асимптотична значимість (2- стороння)	,083	,655	,317	1,00 0	1,00 0	,083	,014	,5	1,00 0	,564

а. № групи = 2,0

b. Критерій знакових рангів Вілкоксону

с. За підсумками негативних рангів.

d. На основі позитивних рангів.

е. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Статистичні критерії, b

	п2в1 - п1в1	п2в2 - п1в2	п2в3 - п1в3	п2в4 - п1в4	п2в5 - п1в5	п2в6 - п1в6	п2в7 - п1в7	п2в8 - п1в8	п2в9 - п1в9	п2в10 - п1в10
Z	- 1,00 0с	- 1,41 4d	,000 е	- 1,000 с	,000 е	- 2,000 с	- 1,73 2d	- 1,41 4с	- 1,00 0с	,000е
Асимптотична значимість (2- стороння)	,317	,157	1,00 0	,317	1,00 0	,046	,083	,157	,317	1,000

а. № групи = 3,0

b. Критерій знакових рангів Вілкоксону

с. За підсумками негативних рангів.

d. На основі позитивних рангів.

е. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Статистичні критерії, b

Z	- 1,73 2с	- ,447 d	- 1,0 00d	,00 0e	,000e	- 1,73 2с	- 2,44 9с	- ,577с	,000 е	- ,577d
Асимптот ична значимість (2- стороння)	,083	,655	,31 7	1,0 00	1,000	,083	,014	,564	1,00 0	,564

а. № групи = 2,0

б. Критерій знакових рангів Вілкоксона

с. За підсумками негативних рангів.

д. На основі позитивних рангів.

е. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Статистичні критерії, б

	п2в1 - п1в1	п2в2 - п1в2	п2в3 - п1в3	п2в4 - п1в4	п2в5 - п1в5	п2в6 - п1в6	п2в7 - п1в7	п2в8 - п1в8	п2в9 - п1в9	п2в10 - п1в10
Z	- 1,00 0с	- 1,41 4d	,000 е	- 1,00 0с	,000e	- 2,00 0с	- 1,73 2d	- 1,414 с	- 1,000 с	,000 е
Асимптот ична значимість (2- стороння)	,317	,157	1,00 0	,317	1,000	,046	,083	,157	,317	1,00 0

а. № групи = 3,0

б. Критерій знакових рангів Вілкоксона

с. За підсумками негативних рангів.

д. На основі позитивних рангів.

е. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Статистичні критерії, б

	п2в1 - п1в1	п2в2 - п1в2	п2в3 - п1в3	п2в4 - п1в4	п2в5 - п1в5	п2в6 - п1в6	п2в7 - п1в7	п2в8 - п1в8	п2в9 - п1в9	п2в10 - п1в10
Z	- 1,89 0с	- 2,64 6с	- 2,33 3с	- 2,23 6с	- 2,23 6с	- 2,64 6с	- 2,33 3с	- 2,828 с	- 2,000 с	- 2,64 6с

Асимптотична значимість (2-стороння)	,059	,008	,020	,025	,025	,008	,020	,005	,046	,008
--------------------------------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

а. № групи = 4,0

б. Критерій знакових рангів Вілкоксону

с. За підсумками негативних рангів.

Статистичні критерії, б

	п3в1 - п2в1	п3в2 - п2в2	п3в3 - п2в3	п3в4 - п2в4	п3в5 - п2в5	п3в6 - п2в6	п3в7 - п2в7	п3в8 - п2в8	п3в9 - п2в9	п3в10 - п2в10
Z		-1,732d	,000e	-1,000с	,000e	-1,000с	-,378d	-,378d	-1,732d	-1,134d
Асимптотична значимість (2-стороння)	,564	,083	1,000	,317	1,000	,317	705	705	,083	,257

а. № групи = 1,0

б. Критерій знакових рангів Вілкоксону

с. На основі позитивних рангів.

д. На основі негативних рангів.

е. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Статистичні критерії, б

	п3в1 - п2в1	п3в2 - п2в2	п3в3 - п2в3	п3в4 - п2в4	п3в5 - п2в5	п3в6 - п2в6	п3в7 - п2в7	п3в8 - п2в8	п3в9 - п2в9	п3в10 - п2в10
Z	-1,447с	,000d	-1,342с	-,378с	,000d	-1,633с	-,447е	-,577с	-1,633с	-1,342с
Асимптотична значимість (2-стороння)		1,000	,180	705	1,000	,102	,655	,564	,102	,180

- a. № групи = 2,0
- b. Критерій знакових рангів Вілкоксону
- c. За підсумками негативних рангів.
- d. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.
- e. На основі позитивних рангів.

Статистичні критерії, b

	п3в1 - п2в1	п3в2 - п2в2	п3в3 - п2в3	п3в4 - п2в4	п3в5 - п2в5	п3в6 - п2в6	п3в7 - п2в7	п3в8 - п2в8	п3в9 - п2в9	п3в10 - п2в10
Z	- 1,00 0с	,000 d	,000 d	- 1,00 0е	- 1,00 0е	,000 d	- 1,41 4е	,000 d	,000 d	- 1,000 е
Асимптотична значимість (2- стороння)	,317	1,00 0	1,00 0	,317	,317	1,00 0	,157	1,00 0	1,00 0	,317

- a. № групи = 3,0
- b. Критерій знакових рангів Вілкоксону
- c. На основі позитивних рангів.
- d. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.
- e. За підсумками негативних рангів.

Статистичні критерії, b

	п3в1 - п2в1	п3в2 - п2в2	п3в3 - п2в3	п3в4 - п2в4	п3в5 - п2в5	п3в6 - п2в6	п3в7 - п2в7	п3в8 - п2в8	п3в9 - п2в9	п3в10 - п2в10
Z	- 3,74 2с	- 2,44 9с	- 2,33 3с	- 2,44 9с	- 2,82 8с	- 2,71 4с	- 2,44 9с	- 2,44 9с	- 2,44 9с	- 2,828 с
Асимптотична значимість (2- стороння)	,000	,014	,020	,014	,005	,007	,014	,014	,014	,005

- a. № групи = 4,0
- b. Критерій знакових рангів Вілкоксону
- c. За підсумками негативних рангів.

Статистичні критерії, b

	п3в1 - п1в1	п3в2 - п1в2	п3в3 - п1в3	п3в4 - п1в4	п3в5 - п1в5	п3в6 - п1в6	п3в7 - п1в7	п3в8 - п1в8	п3в9 - п1в9	п3в10 - п1в10
Z	- ,832 с	- ,816 с	- 1,06 9с	- ,905 с	- ,277 d	- ,707 с	- 1,00 0с	- ,333 с	- 2,88 7с	- 1,265 с
Асимптоти чна значимість (2- стороння)	405	,414	,285	,366	,782	,480	,317	,739	,004	,206

- а. № групи = 1,0
 б. Критерій знакових рангів Вілкоксону
 с. За підсумками негативних рангів.
 d. На основі позитивних рангів.

Статистичні критерії, б

	п3в1 - п1в1	п3в2 - п1в2	п3в3 - п1в3	п3в4 - п1в4	п3в5 - п1в5	п3в6 - п1в6	п3в7 - п1в7	п3в8 - п1в8	п3в9 - п1в9	п3в10 - п1в10
Z	- 1,63 3с	- ,378 d	- ,378 с	- ,333 с	,000 е	- 2,33 3с	- 1,66 7с	- ,816 с	- 1,26 5с	- 1,000 с
Асимптоти чна значимість (2- стороння)	,102	705	705	,739	1,00 0	,020	,096	,414	,206	,317

- а. № групи = 2,0
 б. Критерій знакових рангів Вілкоксону
 с. За підсумками негативних рангів.
 d. На основі позитивних рангів.
 е. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

Статистичні критерії, б

	п3в1 - п1в1	п3в2 - п1в2	п3в3 - п1в3	п3в4 - п1в4	п3в5 - п1в5	п3в6 - п1в6	п3в7 - п1в7	п3в8 - п1в8	п3в9 - п1в9	п3в10 - п1в10
Z	,000 с	- 1,00 0d	,000 с	- 1,34 2е	- ,577 е	- 1,63 3е	- ,577 d	- 1,41 4е	- 1,00 0е	-,577e

Асимптотична значимість (2-стороння)	1,000	,317	1,000	,180	,564	,102	,564	,157	,317	,564
--------------------------------------	-------	------	-------	------	------	------	------	------	------	------

а. № групи = 3,0

б. Критерій знакових рангів Вілкоксону

с. Сума негативних рангів дорівнює сумі позитивних рангів.

д. На основі позитивних рангів.

е. За підсумками негативних рангів.

Статистичні критерії, б

	п3в1 - п1в1	п3в2 - п1в2	п3в3 - п1в3	п3в4 - п1в4	п3в5 - п1в5	п3в6 - п1в6	п3в7 - п1в7	п3в8 - п1в8	п3в9 - п1в9	п3в10 - п1в10
Z	-3,578с	-3,357с	-3,276с	-3,317с	-3,606с	-3,358с	-3,606с	-3,742с	-2,887с	-3,638с
Асимптотична значимість (2-стороння)	,000	,001	,001	,001	,000	,001	,000	,000	,004	,000

а. № групи = 4,0

б. Критерій знакових рангів Вілкоксону

с. За підсумками негативних рангів.

ДОДАТОК II

Постери з візуальними засобами АДК



Коли лунає сирена треба іти до сховища



Там можна спати і грати



Скажи коли захочеш пити, їсти, в туалет



Скажи коли стане сумно, лячно, ти втомився або щось болить



Пізніше ми повернемося додому



Ми разом

Dyvo
gra



Психологічна самодопомога –
це дії, спрямовані на повернення до спокійного стану



Якщо я відчуваю:



страх



задишку



тремтіння



нудоту



серцебиття

немає загрози



чую сирену в укритті



почуття тривоги

ПОВІДОМИТИ:



я тривожуся

ЗРОБИТИ:



глибоко
дихати



просити
допомогу



випити води

ТЕХНІКА ЗАЗЕМЛЕННЯ:



5 побачити



4 торкнутися



3 почути



2 понюхати



1 спробувати на смак

є загроза



вибухи



постріли



повітряна
тривога



хімічна атака



блокада



інформаційний
канал

ПОТРІБНО:



тримати дитину поруч



піти в укриття



озирнутися



знайти безпечне місце



лягти на землю



закрити голову руками



Як тримати свій емоційний стан у нормі в умовах спокою:



складіть план



харчуйтеся достатньо



пийте воду



діліться переживаннями



допомагайте іншим



турбуйтеся про себе



ти не один



ЕВАКУАЦІЯ

Якщо



вибухи,



постріли,



блокада,



хімічна атака



потрібно евакуюватися.

Як діяти?



Скласти документи:



паспорти
внутрішній і
закордонний,



документи
дитини,



Взяти собі:



гроші,



телефон,



Взяти дитині:



бейдж/
записку,



воду/їжу,



банківські
картки,



цінні
папери.



воду/їжу,



одяг,



засоби
гігієни,



одяг,



засоби
гігієни,



коштовності.



іграшки,



спеціальне
приладдя.





Евакуація.



Зараз



нам



треба



евакуюватися.



Ми



їдемо



в безпечне місце.



Потрібно:



Не можна:



бути поруч,



просити
допомоги,



тікати,



підходити до
незнайомих,



говорити
про потреби,



відпочивати,



кричати,



ображати
когось,



грати.



чіпати небезпечні
предмети.

БЕЗПЕЧНА ПОВЕДІНКА



Зараз



в Україні



війна.



Це небезпечно.



Тобі



треба



слухатися



дорослих.



Вони



допоможуть!



чутно сирену,



іди у сховище



разом із дорослими.



немає сховища,



вийди в коридор



разом із дорослими.



постріли,



сховайся



або лягай на землю.



евакуація,



бери речі за списком,



будь уважним!

Якщо



Якщо ти



тремиш,



відчуваєш біль



або страх,



повідом про це.



Не можна



тікати від батьків!



На вулиці



будь поруч!



Війна



скінчиться!



Ти



поїдеш додому!



Все буде Україна!



ВЗАЄМИНИ. КОХАННЯ. СТАТЕВІ ВІДНОСИНИ



Усі



люди



потребують



стосунків.



Під час війни



нормально:



дружити



кохати



підтримувати



піклуватися



спілкуватися



Партнера можна:



торкатися



обіймати



цілувати



разом спати



займатися сексом



Не можна:



змушувати



ображати



бити



кричати



щось забороняти



Ніхто



не може



змушувати мене,



ображати,



робити неприємно.



Рідні люди



підтримують



обіймають



розмовляють



допомагають.



Стосунки



вчать нас



терпінню



доброті



й мужності.



Любов



допомагає



вистояти



і пережити



складні часи.



ВЗАЄМИНІ. ПРАВИЛА ДІТЯЧОЇ ІНТИМНОСТІ



Дружити



весело



і цікаво.



Коли я хочу



дружити



Мені можна:



розмовляти



гратися



бути привітним



ділитися



Мені не можна:



кричати



битися



брати без дозволу



віднімати



Рідні люди



можуть



обіймати



і цілувати



мене.



Ніхто



не може



робити мені боляче,



неприємно



або ображати мене.

СТАБІЛІЗАЦІЯ. МАЙБУТНЄ



Зараз



в Україні



війна.



Війна



скінчиться!



Ми



переможемо!



Зараз



треба



слухатися дорослих,



ховатися



якщо сирена.



У безпечному місці можна:



гратися



малювати



мріяти



спілкуватися



радіти



Що



ти



хочеш



робити



зараз?



Що



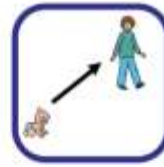
ти



хочеш



робити



коли виростеш?



будувати



малювати



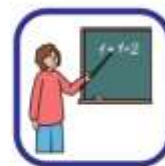
досліджувати



програмувати



лікувати



навчати



Ти



можеш



робити, що подобається



і допомагати



людям.



БІЛЬ. БОЛІСНІ ВІДЧУТТЯ



Усі люди



інколи



відчують біль у:



голови



руках



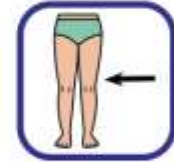
грудній клітині



животі



спині



ногах



Можуть боліти внутрішні органи:



серце



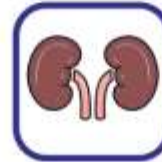
легені



шлунок



кишківник



нирки



печінка



Можуть боліти



маленькі



органи:



очі



вуха



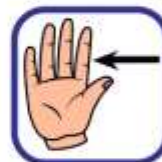
зуби



язик



горло



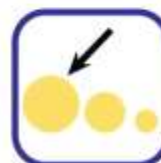
пальці



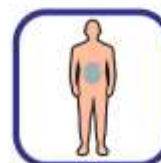
Інколи



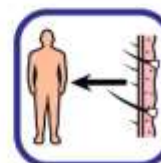
боліти може



найбільший



орган



- шкіра



Коли тобі



боляче



повідом



рідних



Лікарі



допоможуть



позбутися болю



Ти



знову



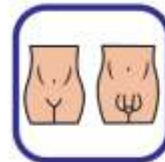
будеш почуватися
добре



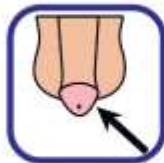
і повернешся до
звичних справ



БІЛЬ. БОЛІСНІ ВІДЧУТТЯ



Біль може бути в статевих органах:



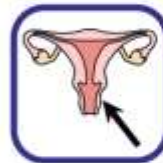
пенісі



яєчках або



матці



яєчниках



вувльві



Біль може бути:



гострим



ниючим



Якщо ти відчуваєш біль:



Треба:



просити допомоги



звернутися до лікаря



Не можна:



лікуватися самостійно



бездіяти