

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ВОЗЧИКОВА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА

УДК: 376-056.26/.3-053.4:[159.943.7:316.776]-043.83(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА
БАЗОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК
У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ

016 Спеціальна освіта

01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
у галузі спеціальної освіти

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



_____ Н.В. Возчикова

Науковий керівник: Шульженко Діна Іванівна, доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
УДУ імені Михайла Драгоманова

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Возчикова Н.В. Формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова – Київ, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі вивчення особливостей формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Актуальність проблеми зумовлена відсутністю у спеціальній психолого-педагогічній літературі наукових досліджень, що визначають психолого-педагогічні умови та теоретико-методологічні основи формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що в структурі комунікативної діяльності вперше виокремлено авторські понятійні категорії «ускладнення у розвитку», «передкомунікативні навички», «базові комунікативні вміння і навички», розкрито їх зміст та складові; створено діагностичний інструментарій та методику визначення стану передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, з урахуванням його критеріїв, показників та рівнів; розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-розвиткової роботи з формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у означеної категорії дітей; науково обґрунтовано та апробовано методику формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок з урахуванням виявлених

диференційованих особливостей постнатального дизонтогенезу дітей раннього віку з ускладненнями розвитку; визначено послідовні етапи та педагогічні умови формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, що базуються на міждисциплінарному підході до подолання проблеми.

Поглиблено і уточнено зміст поняття «комунікативні навички» та складових комунікативного аспекту спілкування; уявлення про онтогенетичні аспекти та особливості формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Подальшого розвитку набули положення та наукові підходи до виховання дітей раннього віку; розроблені системи діагностики мотиваційного та комунікативного аспектів спілкування дітей раннього віку; закономірності, принципи, методи та прийоми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Практичне значення роботи полягає у тому, що розроблена та експериментально апробована методика формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку може бути впроваджена в практичну діяльність закладів дошкільної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, центрів ранньої соціальної реабілітації, центрів (відділень) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, центрів раннього розвитку, при викладанні фахових навчальних дисциплін за спеціальністю 016 Спеціальна освіта у закладах вищої освіти, а також для підвищення фахової кваліфікації вчителів-логопедів, корекційних

педагогів, вихователів, асистентів вихователів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Проаналізовано висвітлення досліджуваного питання у медичній, загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, уточнено сутність понять «діти з інвалідністю», «діти, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з особливими освітніми потребами», «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність», «комунікативна компетентність», «комунікативна потреба», «комунікативні вміння і навички», проаналізовано методологічні й змістові відмінності в тлумаченні цих понять; визначено критерії, показники та рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку; адаптовано діагностичні методики щодо вивчення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку та нормотиповим розвитком; досліджено співвідношення результатів констатувального етапу дослідження; проаналізовано особливості комунікативного аспекту спілкування у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку; обґрунтовано та розроблено психолого-педагогічне забезпечення процесу формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку; доведено обумовленість порушень розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку наявністю клінічних та патопсихологічних синдромів.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури (медичної, психологічної, лінгвістичної, лінгводидактичної, психолінгвістичної, педагогічної), сучасних підходів до організації корекційно-розвиткового та навчального-виховного процесів дозволив визначити пріоритетні напрями розвитку комунікативного аспекту спілкування у дітей раннього віку, зокрема формування

передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Встановлено, що передкомунікативні навички – це передумови до розвитку комунікації у вигляді специфічного процесу обміну інформацією, зумовленого потребою дитини у міжособистісному спілкуванні, прагненням до взаємодії та сумісної діяльності шляхом використання передмовленнєвих вокалізацій і експресивно-мімічних засобів спілкування в якості комунікативних сигналів; базові комунікативні вміння і навички – це здатність дитини до реалізації комунікативної потреби у самотійно чи опосередковано організованій ситуації комунікативної взаємодії шляхом використання елементарних мовленнєвих шаблонів чи синтаксичних моделей, засвоєних в процесі ситуативно-особистісного спілкування.

Визначено критерії і показники сформованості передкомунікативних і базових комунікативних вмінь і навичок. Критеріями виступили імпресивно-діяльнісна, лінгвістично-когнітивна та соціально-комунікативна складові комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Аналіз даних діагностичного експерименту засвідчив, що діти раннього віку з ускладненнями розвитку мають значно нижчий рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком. За матеріалами дослідження виявлено рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку: високий (вікова норма), достатній, середній і низький та надано їх характеристику.

На основі проведеного аналізу досягнень педагогіки, психології, лінгводидактики і логопедії та теоретичного моделювання розроблено схему-модель та методичку формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку. Визначено психолого-педагогічні умови формування передкомунікативних та базових

комунікативних вмінь і навичок, а саме: організаційно-педагогічні, загальнодидактичні, технологічні умови, спеціально-методичні. Експериментальна методика формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок включає три послідовні етапи, що забезпечують цілісність змісту корекційно-педагогічної роботи: координаційно-діагностичний, корекційно-мотиваційний та репродуктивно-комунікативний.

У процесі проведеного експериментального дослідження доведено:

– діагностика рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок є необхідною передумовою корекційно-розвиткового процесу;

– успішність і темпи формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку зумовлені віковими та індивідуальними особливостями дітей, ступенем вираженості порушень у їх розвитку, специфікою вторинних порушень та участю сім'ї у проведенні заходів психолого-педагогічного та корекційно-розвиткового супроводу;

– формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку зумовлюються комунікативною спрямованістю навчання та відповідним корекційно-педагогічним впливом;

– темпи формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку значно підвищуються за умови комплексного підходу до планування корекційно-розвиткових заходів, врахування вікових та індивідуальних можливостей дітей, загальної активності, що проявляється в усіх специфічно дитячих видах діяльності та ступеню участі батьків у комунікативно-мовленнєвому розвитку дитини.

Підсумковий порівняльний аналіз рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку засвідчив суттєві позитивні зміни як результат запровадження заходів корекційно-педагогічного впливу в експериментальних групах. Отже, методика формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку є ефективною і заслуговує на поширення й запровадження у практичну діяльність закладів дошкільної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, центрів ранньої соціальної реабілітації, центрів (відділень) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, центрів раннього розвитку тощо.

Ключові слова: передкомунікативні та базові комунікативні вміння і навички, мовленнєвий розвиток, діти раннього віку, ускладнення у розвитку, діти з особливими освітніми потребами, діти з інвалідністю, дошкільна освіта, стимулювання мовленнєвої діяльності, функціонування мозку, вербальне/невербальне спілкування, порушення комунікативно-мовленнєвого розвитку, мовленнєвий дизонтогенез, психолого-педагогічні умови, діагностика, корекційно-розвиткова робота.

ABSTRACT

Vozchykova N.V. Formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in children of early age with developmental complications. – Qualification scientific work as a manuscript.

The dissertation is submitted for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 016 Special Education. – Dragomanov Ukrainian State University – Kiev, 2025.

The dissertation research is devoted to the problem of studying the features of the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications. The relevance of the problem is due to the absence in the special psychological and pedagogical literature of scientific research that determines the psychological and pedagogical conditions and theoretical and methodological foundations of the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications.

The scientific novelty of the results obtained lies in the fact that in the structure of communicative activity, the author's conceptual categories of «developmental difficulties», «pre-communicative skills», «basic communicative abilities and skills» were first identified, their content and components were revealed; a diagnostic toolkit and methodology for determining the state of pre-communicative and basic communicative abilities and skills in early childhood children with developmental difficulties were created, taking into account its criteria, indicators and levels; a program-methodological complex of correctional and developmental work on the formation of pre-communicative and basic communicative abilities and skills in the specified category of children was developed; a methodology for the formation of pre-communicative and basic communicative abilities and skills was scientifically substantiated and tested, taking into account the identified differentiated features of postnatal dysontogenesis in early childhood children with developmental difficulties; the sequential stages and pedagogical conditions for the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities of young children with developmental complications are determined, based on an interdisciplinary approach to overcoming the problem.

The content of the concept of «communicative skills» and the components of the communicative aspect of communication have been deepened and clarified; an idea of the ontogenetic aspects and features of the formation of pre-communicative

and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications has been provided.

The provisions and scientific approaches to the education of early childhood children have been further developed; systems for diagnosing the motivational and communicative aspects of early childhood communication have been developed; patterns, principles, methods and techniques for the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications have been developed.

The practical significance of the work lies in the fact that the developed and experimentally tested methodology for the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental difficulties can be implemented in the practical activities of preschool educational institutions with special and inclusive forms of education, early social rehabilitation centers, centers (departments) of complex rehabilitation of children with disabilities and children who belong to the risk group for disability, early development centers, as well as when teaching professional courses in higher educational institutions in the specialty 016 Special education, as well as in the training of speech therapists, correctional teachers, educators, assistant educators, in particular in the system of postgraduate pedagogical education.

The coverage of the issue under study in medical, general and special psychological and pedagogical literature was analyzed, the essence of the concepts of «children with disabilities», «children at risk of disability», «children with psychophysical development features», «children with special educational needs», «communication», «communication», «communicative activity», «communicative competence», «communicative need», «communicative skills and abilities» was clarified, methodological and substantive differences in the interpretation of these concepts were analyzed; criteria, indicators and levels of formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood

children with developmental complications were determined; diagnostic methods were adapted to study the state of formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications and normotypical development; the correlation of the results of the ascertaining stage of the study was investigated; the features of the communicative aspect of communication in early childhood children with developmental complications have been analyzed; the psychological and pedagogical support for the process of forming precommunicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications has been substantiated and developed; the conditionality of disorders in the development of precommunicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children by the presence of clinical and pathopsychological syndromes has been proven.

Theoretical analysis of special literature (medical, psychological, linguistic, linguodidactic, psycholinguistic, pedagogical), modern approaches to the organization of correctional and developmental and educational and educational processes allowed us to determine the priority areas for the development of the communicative aspect of communication in early childhood, in particular the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications. It was established that pre-communicative skills are prerequisites for the development of communication in the form of a specific process of information exchange, determined by the child's need for interpersonal communication, the desire for interaction and joint activity through the use of pre-speech vocalizations and expressive and mimic means of communication as communicative signals; basic communicative abilities and skills are the child's ability to realize communicative needs in an independently or indirectly organized situation of communicative interaction through the use of

elementary speech templates or syntactic models learned in the process of situational-personal communication.

Criteria and indicators of the formation of pre-communicative and basic communicative abilities and skills have been determined. The criteria were the impressionistic-activity, linguistic-cognitive and socio-communicative components of communicative-speech development.

Analysis of the data of the diagnostic experiment showed that early childhood children with developmental complications have a significantly lower level of formation of precommunicative and basic communicative skills and abilities than their peers with normotypical development. According to the research materials, the levels of formation of precommunicative and basic communicative skills and abilities in early childhood were identified: high (age norm), sufficient, average and low and their characteristics were provided.

Based on the analysis of the achievements of pedagogy, psychology, linguodidactics and speech therapy and theoretical modeling, a model scheme and methodology for the formation of precommunicative and basic communicative skills and abilities in early childhood were developed. The psychological and pedagogical conditions for the formation of precommunicative and basic communicative skills and abilities were determined, namely: organizational and pedagogical, general didactic, technological conditions, special and methodological.

The experimental methodology for the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities includes three consecutive stages that ensure the integrity of the content of correctional and pedagogical work: coordination-diagnostic, correctional-motivational and reproductive-communicative.

In the course of the conducted experimental study, it was proven:

- diagnostics of the levels of formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities is a necessary prerequisite for the correctional and developmental process;

- the success and pace of the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children are determined by the age and individual characteristics of children, the degree of severity of violations in their development, the specificity of secondary deviations and the participation of the family in the implementation of psychological and pedagogical and correctional and developmental support measures;

- the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications is determined by the communicative orientation of learning and the corresponding corrective and pedagogical influence;

- the rate of formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications significantly increases with a comprehensive approach to planning corrective and developmental measures, taking into account the age and individual capabilities of children, general activity, which is manifested in all specifically children's types of activity and the degree of parental participation in the child's communicative and speech development.

The final comparative analysis of the levels of formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications showed positive dynamic changes as a result of the introduction of corrective and pedagogical impact measures in the experimental groups. Therefore, the methodology for the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in early childhood children with developmental complications is effective and deserves to be disseminated and introduced into the practical activities of preschool educational

institutions with special and inclusive forms of education, early social rehabilitation centers, centers (departments) of complex rehabilitation of children with disabilities and children who belong to the risk group for disability, early development centers, etc.

Keywords: pre-communicative and basic communicative skills and abilities, speech development, children of early age, developmental complications, children with special educational needs, children with disabilities, preschool education, stimulation of speech activity, brain functioning, verbal/nonverbal communication, disorders of communicative and speech development, speech dysontogenesis, psychological and pedagogical conditions, diagnostics, correctional and developmental work.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ РОБІТ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації в наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії «Б»:

1. Возчикова Н.В. Онтогенетичні та дизонтогенетичні аспекти формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Випуск 1(10). Запоріжжя, 2024. С. 96-103. DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-10>

2. Возчикова Н.В. Формування комунікативної діяльності у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку як проблема сучасної системи спеціальної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 74. Том 1. Дрогобич, 2024. С. 364-368. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-1-55>

3. Возчикова Н.В. Критерії та рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Наука і освіта*. № 2. Одеса, 2024. С. 3-11. DOI <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-1>

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав:

4. Возчикова Н.В. Методичний супровід розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Věda a perspektivy*. № 8(39). Praha, 2024. С. 102-114. DOI [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-8\(39\)-102-114](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-8(39)-102-114)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів:

5. Возчикова Н.В. Теоретико-методологічні засади розвитку комунікативної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в*

умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. 26-27 жовтня 2023 р., Запоріжжя, С. 249-251.

6. Возчикова Н.В. Науково-теоретичні аспекти формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Освітні та культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених. 18-19 квітня 2024 р., Запоріжжя, С. 14-16. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ZejcmseG0BbhGQ0BBhYCMR1-9yuICc8S/view>*

7. Возчикова Н.В. Психолого-педагогічні особливості формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. – С. 25-28. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c4bab263-2978-4747-a387-48d20bb99b02/content#page=26>*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	20
ВСТУП	22
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ	
1.1. Зміст поняття «ускладнення розвитку» та його сутність	33
1.2. Дефінітивний аналіз ключових понять комунікативного аспекту спілкування	45
1.3. Структурні компоненти передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок	54
1.4. Формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у процесі вікового онтогенезу	69
1.5. Особливості формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку	79
Висновки до розділу I	84
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ	
2.1. Концептуальні засади емпіричного дослідження	88
2.2. Навчально-методичне забезпечення формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку	93
2.3. Завдання та методика емпіричного дослідження	100
2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи	138

Висновки до розділу II	159
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ	
3.1. Завдання та організація експериментальної методики навчання	163
3.2. Методика формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку	169
3.3. Аналіз узагальнених результатів експериментального навчання	186
Висновки до розділу III	222
ВИСНОВКИ	225
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	228
ДОДАТКИ	249

CONTENT

LIST OF SYMBOLS	20
INTRODUCTION	22
CHAPTER I. SCIENTIFIC AND THEORETICAL PRINCIPLES OF FORMING COMMUNICATION SKILLS IN EARLY AGE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL COMPLICATIONS	
1.1. The content of the concept of «developmental complications» and its essence	33
1.2. Definitive analysis of key concepts of the communicative aspect of communication	45
1.3. Structural components of pre-communicative and basic communicative skills and abilities	54
1.4. Formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in the process of age-related ontogenesis	69
1.5. Peculiarities of the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in young children with developmental complications	79
Conclusions to the I section	84
CHAPTER II. METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF PRECOMMUNICATIVE AND BASIC COMMUNICATIVE ABILITIES AND SKILLS IN EARLY AGE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL COMPLICATIONS	
2.1. Conceptual foundations of empirical research	88
2.2. Educational and methodological support for the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in young children with developmental complications	93
2.3. Objectives and methodology of empirical research	100

2.4. Analysis of experimental results	138
Conclusions to the II section	159
CHAPTER III. EXPERIMENTAL METHODOLOGY OF FORMING PRECOMMUNICATIVE AND BASIC COMMUNICATIVE ABILITIES AND SKILLS IN EARLY AGE CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL COMPLICATIONS	
3.1. Objectives and organization of experimental teaching methods	163
3.2. Methodology for the formation of pre-communicative and basic communicative skills and abilities in young children with developmental complications	169
3.3. Analysis of generalized results of experimental training	186
Conclusions to the III section	222
CONCLUSIONS	225
LIST OF SOURCES USED	228
APPENDICES	249

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

1. ЕГ – експериментальна група
2. ЕЕГ – електроенцефалографія
3. КГ – контрольна група
4. МКФ – Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я
5. МКХ – Міжнародна статистична класифікація хвороб та проблем, пов'язаних зі здоров'ям
6. МРТ – магніто-резонансна томографія
7. НСГ – нейросонографія
8. ОЖ – обмеження життєдіяльності
9. ООП – особливі освітні потреби
10. СВП – слухові викликані потенціали
11. ТКДГ – транскраніальна доплерографія
12. ЦНС – центральна нервова система

LIST OF CONDITIONAL DESIGNATIONS

1. EG – experimental group
2. EEG – electroencephalography
3. KG – control group
4. ISF – International Classification of Functioning, Disability and Health
5. ICD – International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
6. MRI – magnetic resonance tomography
7. NSG – neurosonography
8. LA – limitation of activity

9. SEN – special educational needs
10. ASSR – auditory steady state response
11. TCDG – transcranial dopplerography
12. CNS – central nervous system

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні зміни в дошкільній освіті та тенденції до запровадження заходів і програм з раннього виявлення та корекції порушень розвитку зумовлюють наявність проблеми прогнозування перспектив розвитку кожної дитини, починаючи з грудного віку та періоду раннього дитинства. Питання ранньої корекційної допомоги на сьогодні входить в коло надзвичайно актуальних, оскільки частка здорових новонароджених з кожним роком суттєво знижується, внаслідок чого до 80% новонароджених є фізіологічно незрілими, а біля 70% – мають перинатальну патологію. Особливу групу складають діти з ускладненнями розвитку, до якої відносять дітей віком до 3 років, які мають високу ймовірність відставання у фізичному та (або) психомовленнєвому розвитку за відсутності раннього комплексного корекційно-розвиткового супроводу.

Очевидним є той факт, що діти раннього віку знаходяться поза увагою центрів комплексної реабілітації та інклюзивно-ресурсних центрів, оскільки переважно спостерігаються в дитячих поліклініках, де, нажаль, не передбачено поглибленої психолого-педагогічної діагностики і комплексної логопедичної реабілітації. Отже, поза увагою закладів, що надають послуги з логопедичної та психолого-педагогічної корекції, залишаються діти раннього віку з різними клінічними синдромами: гіпо- і гіперзбудливістю, гіпертензійно-гідроцефальним синдромом, церебралістичним синдромом, синдромом мінімальної мозкової дисфункції тощо. Тобто діти, для яких характерними є різні затримки та порушення комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Провідними зарубіжними науковцями висунуто і доведено припущення про те, що спираючись на перші ознаки дизонтогенезу довербальних функцій, вже на першому році життя дитини з органічним ураженням центральної нервової системи є можливість прогнозувати у неї виникнення можливих

порушень у розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (Feldman, Kiefer, Levstick, Olds, Papalia, Pappas, Purwo).

Проблематику соціального підтексту комунікації досліджували Semiawan, Setiawan, Yufiarti. Сучасні європейські та американські науковці стверджують, що здатність встановлювати і підтримувати спілкування формується в процесі взаємодії дитини з навколишнім світом, і, як наслідок, саме у дитинстві відбувається стрімкий розвиток соціальних і комунікативних навичок та накопичення арсеналу засобів комунікації. Ранній вік розглядається як чутливий і критичний період, у якому закладається підґрунтя для розвитку всіх форм комунікації (Allen, Catron, Seefeldt, Similarly, Wasik). Комунікація – це, по суті, система маніпулювання символами, яка присутня у дітей раннього віку і яка поступово ускладнюється (Pinker). У ранньому дитинстві дорослі мають задовільняти потребу дитини у спілкуванні, адже воно має вирішальне значення для повноцінного формування комунікативних навичок. Відповідна стимуляція забезпечує унормований розвиток всіх сфер життєдіяльності дитини (Bredenkamp, Coppie).

Порушення комунікативно-мовленнєвих навичок є першою ознакою затримки розвитку більшості основних функцій, включно з соціалізацією та спілкуванням (Conti-Ramsden G, Durkin K, Mok PL, Pickles A). Ранні прояви порушень розвитку експресивного та імпресивного мовлення та проблеми поведінкового характеру можуть мати тяжкі та довгострокові наслідки (Hawa VV, Spanoudis G). Раннє виявлення порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку є процесом складним, адже індивідуальний розвиток дітей раннього віку надзвичайно варіабельний і відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем (Taylor CL, Zubrick SR). Розмежування затримки мовленнєвого розвитку та інших порушень комунікативно-мовленнєвої функції є процесом вкрай складним, адже діти даної вікової групи є категорією неоднорідною, з різними індивідуальними характеристиками та соціальною ситуацією

розвитку. З іншого боку, більшість дітей із затримкою мовленнєвого розвитку можуть надолужити його дефіцитарність протягом наступних кількох років і не потребуватимуть спеціального навчання (Bavin EL, Carlin J, Lum J, Skeat J, Ukoimanne OC, Wake M) [168].

У світлі сучасних міжнародних та вітчизняних тенденцій до вивчення дизонтогенезу дітей раннього віку, питань адекватної диференційованої підтримки та корекції, актуальною стає проблема вивчення порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку на підготовчому та переддошкільному етапах первісного оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками.

Вплив перинатальних неврологічних синдромів в контексті онтогенезу та дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей немовлячого та раннього віку вивчали Sowell, Thompson, Toga, Tilkens and Kent.

Філософські і методологічні аспекти комунікативної компетентності і комунікативної парадигми вже багато років досліджують І. Єрмаков, Г. Несен, В. Нечипоренко, Л. Сохань,. В контексті проблем спеціальної освіти провідні вітчизняні науковці О. Мамічева, В. Тарасун, О. Чеботарьова, М. Шермет, Д. Шульженко розкривають особливості корекції і розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей із тяжкою мовленнєвою патологією у різних формах зв'язного мовлення.

У дослідженнях К. Крутій та Н. Манько наводяться критерії оцінки унормованого розвитку мовлення на різних етапах мовленнєвого спілкування, що дозволяє виявити групу ризику у сфері комунікативно-мовленнєвої недостатності.

Особливості розвитку мовлення в процесі онтогенезу і дизонтогенезу висвітлено в дослідженнях Н. Базими, А. Богуш, С. Геращенко, О. Мамічевої, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Омелянович, Г. Піонтківської, С. Путрова, Л. Руденко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьової, Д. Шульженко. Психолого-педагогічні та лінгводидактичні аспекти розвитку дітей раннього віку вивчали

А. Богуш, К. Крутій, Н. Манько, Т. Піроженко, Є. Соботович, С. Федоренко, Л. Федорович, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші.

Анатомічні і нейрофізіологічні аспекти функціонування центральної нервової системи, а також формування мозкових механізмів комунікативної діяльності на різних етапах онтогенезу досліджували С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, Є. Синьова, Д. Супрун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко.

В роботах Е. Данілявічюте, С. Коноплястої, С. Путрова, О. Мамічевої, О. Чеботарьової, М. Шеремет доведено, що порушення комунікативного компонента мовленнєвої діяльності негативно впливає на всі сторони особистості дитини: ускладнюється розвиток пізнавальної діяльності (С. Геращенко, С. Конопляста, О. Мамічева, С. Путров, В. Синьов, Є. Соботович, М. Супрун, В. Тарасун), порушуються всі форми спілкування та міжособистісної взаємодії (А. Богуш, К. Крутій, Т. Піроженко, Л. Руденко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, Д. Шульженко та інші).

Попри значну кількість наукових досліджень у галузі спеціальної та дошкільної освіти, в Україні поки що недостатньо розроблено систему ранньої діагностики та корекції порушень передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Зважаючи на те, що порушення комунікативної функції є характерною особливістю психічного дизонтогенезу дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей даної вікової групи є провідним аспектом корекційно-розвиткової діяльності вчителя-логопеда та корекційного педагога. Саме тому проблема формування навичок комунікації та її складових потребує ґрунтовного дослідження і практичного розв'язання. Вищезазначене зумовлює актуальність розробки діагностичних і корекційно-розвиткових

методик та їх упровадження в систему закладів дошкільної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, центрів ранньої соціальної реабілітації, центрів (відділень) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, центрів раннього розвитку тощо.

Об'єкт дослідження – передкомунікативні та базові комунікативні вміння і навички дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Предмет дослідження – процес формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Для досягнення мети дослідження було визначено наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, розробити авторські дефініції «ускладнення розвитку», «передкомунікативні навички», «базові комунікативні вміння і навички», розкрити їх сутність та складові.

2. Розробити та схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

3. Визначити психолого-педагогічні умови формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

4. Розробити зміст методики формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку та експериментально довести її ефективність.

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

теоретичні: аналіз (логіко-теоретичний, порівняльний) спеціальної психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності й особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку та визначення основних наукових понять; синтез, абстрагування й конкретизація – для обґрунтування концептуально-структурної моделі індивідуалізації освітнього процесу; теоретичне моделювання з метою розробки програми заходів з розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку;

емпіричні: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), спрямований на визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку: вивчення актуальності використання наукових підходів;

практичні: вибіркового метод (формування вибірки дослідження), діагностики, тестування, аналізу та інтерпретації емпіричних даних;

математично-статистичні: розрахунок похиби вибіркового дослідження, репрезентативності вибірки, метод визначення суми значень, порівняння дисперсій складових комунікативно-мовленнєвого розвитку (за критерієм Фішера), порівняння емпіричних даних констатувального та формувального етапів за критерієм Фішера.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних засад і позицій, на основі яких аналізується та узагальнюється здобутий матеріал; широким використанням першоджерел; системним аналізом експериментальних матеріалів; репрезентативністю вибірки; використанням взаємопов'язаних теоретичних,

емпіричних і статистичних методів, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; ефективністю експериментальної роботи в закладах дошкільної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, центрах ранньої соціальної реабілітації, центрах (відділеннях) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, центрах раннього розвитку, при викладанні фахових навчальних дисциплін за спеціальністю 016 Спеціальна освіта у закладах вищої освіти, а також для підвищення фахової кваліфікації вчителів-логопедів, корекційних педагогів, вихователів, асистентів вихователів в системі післядипломної педагогічної освіти

Теоретико-методологічною базою дослідження виступили дослідження провідних науковців щодо закономірностей онтогенетичного розвитку дітей раннього віку, структури та факторів дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвої діяльності (Н. Базима, А. Богуш, A. Venton, R. Brain, С. Геращенко, О. Мамічевої, Н. Манько, І. Мартиненко, К. Крутій, І. Омелянович, Г. Піонтківська, С. Путров, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Соботович, E. Taylor, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, М. Шермет, Д. Шульженко); розроблені в педагогіці, психології й психолінгвістиці положення про структуру мовленнєвої діяльності та її психофізіологічні механізми (А. Богуш, Bachman, Widdowson, О. Горошко, О. Гура, Л. Калмикова, К. Крутій, Kurcz, Canale & Swain, Larsen-Freeman & Long, Н. Манько, М. Пентилюк, Т. Піроженко, Є. Соботович, С. Федоренко, Ю. Федоренко, Л. Федорович, Hymes, В. Шляхова); мову як знакову систему (О. Білецький, А. Богуш, Л. Завадовський, Н. Карамішева, Morris, Charles William, О. Потєбня, Л. Федорович та інші); методи комплексної діагностики і корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Е. Данілявічюте, С. Конопляста, К. Крутій, З. Ленів, О. Мамічева, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Л. Руденко, В. Синьов, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Трикоз, О. Чеботарьова та інші);

вчення про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння та особливості оволодіння мовленнєвою діяльністю на практичному рівні у процесі нормального і порушеного онтогенезу (Е. Bavin, Н. Базима, А. Богущ, С. Геращенко, Carlin, J. Lum, О. Мамічева, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Омелянович, Г. Піонтківська, С. Путров, Л. Руденко, J. Skeat, Є. Соботович, О. Укоумпне, С. Федоренко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Wake); стандарт спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович); вчення про багаторівневу структуру процесу сприймання мовлення (S. Borel-Maisonny, Y. Das, I. Kirby, Ю. Рібцун, В. Тищенко); різні види мовленнєвої діяльності, їх психофізіологічну структуру, загальнофункціональні та специфічні мовленнєві механізми (С. Геращенко, К. Крутій, С. Путров, Ю. Рібцун, Л. Стахова, Л. Трофименко, Л. Федорович, О. Чеботарьова, С. Forlin, T. Logeman, U. Sharma, J. Walsh, L. Wilson).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в структурі досліджуваного питання *вперше* виокремлено авторські понятійні категорії «ускладнення розвитку», «передкомунікативні навички», «базові комунікативні вміння і навички», розкрито їх зміст та складові; створено діагностичний інструментарій та методику визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку з урахуванням його критеріїв, показників та рівнів; розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-розвиткової роботи з формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у означеної категорії дітей; науково обґрунтовано та апробовано методику формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок з урахуванням виявлених диференційованих особливостей постнатального дизонтогенезу дітей раннього віку з ускладненнями розвитку; визначено послідовні етапи та

психолого-педагогічні умови формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, що базуються на міждисциплінарному підході до подолання проблеми.

Уточнено зміст поняття «комунікативні навички» та структуру комунікативного аспекту спілкування; уявлення про онтогенетичні аспекти та особливості формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Подальшого розвитку набули положення та наукові підходи до виховання дітей раннього віку; розроблені системи діагностики мотиваційного та комунікативного аспектів спілкування дітей раннього віку; закономірності, принципи, методи та прийоми формування комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Практичне значення одержаних результатів, полягає в тому що розроблена та експериментально апробована методика формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку може бути впроваджена в практичну діяльність закладів дошкільної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, центрів ранньої соціальної реабілітації, центрів (відділень) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, центрів раннього розвитку, при викладанні фахових навчальних дисциплін за спеціальністю 016 Спеціальна освіта у закладах вищої освіти, а також для підвищення фахової кваліфікації вчителів-логопедів, корекційних педагогів, вихователів, асистентів вихователів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження реалізовано в діяльності закладів дошкільної освіти та реабілітаційних центрів східного регіону, а саме: центру комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо

отримання інвалідності КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР, довідка № 01-22/941 від 23.10.2024 р. (додаток И), комунальної установи «Запорізький обласний спеціалізований будинок дитини «Сонечко» Запорізької обласної ради, комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради, довідка № 147 від 23.10.2024 р. (додаток И) та впроваджувались в освітній процес закладів вищої освіти: Бердянського державного педагогічного університету, довідка № 57-01/611 від 23.10.2024 р. (додаток М), КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР.

Особистий внесок здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми, розробленні методики експериментального дослідження та якісній і кількісній обробці його результатів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *IV Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму»*, м. Кам'янець-Подільський, 24-25 листопада 2022 року; *IV Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу»*, м. Запоріжжя, 13-14 квітня 2023 року; *IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання освітньо-психологічної реабілітації та педагогічної корекції осіб з розладами аутистичного спектра»*, м. Київ, 03-04 квітня 2024 року; *V Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Освітні та культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу»*, м. Запоріжжя, 18-19

квітня 2024 року; *Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті і реабілітації дітей з особливими освітніми потребами»* (м. Запоріжжя, 06-07 листопада 2024 року; *IV Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти»*, м. Київ, 8 листопада 2024 року; на засіданнях кафедри спеціальної освіти КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР та кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

Публікації. Основні результати дослідження представлені у 7 публікаціях автора, з них: 1 стаття у зарубіжному періодичному виданні; 3 статті у наукових фахових виданнях України (категорії «Б»), включених до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International; 3 тези апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (170 найменувань, з них – 16 іноземною мовою), додатків – 70 сторінок. Загальний обсяг дисертації становить 318 сторінок, основний текст викладено на 204 сторінках. У тексті міститься 16 таблиць і 21 рисунок.

РОЗДІЛ І. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ

1.1. Зміст поняття «ускладнення розвитку» та його сутність

За даними ООН у світі налічується близько 450 мільйонів осіб з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку. Це становить 1/10 частину населення нашої планети. До того ж у нашій країні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до зростання кількості дітей з особливими потребами. В Україні кількість дітей, які мають інтелектуальні, функціональні, фізичні, навчальні, соціоадаптаційні та соціокультурні особливі освітні труднощі (потреби), за останнє десятиріччя збільшилася майже удвічі [17].

Згідно висновків Міжнародного центру розвитку дитини Дитячого фонду Організації об'єднаних націй (UNICEF) в Україні прогнозується понад 200 тисяч дітей з інвалідністю, з них понад 80 тисяч з її тяжкими формами. Більш того, за попередніми розрахунками Європейської академії дитячої інвалідності приблизно 1 млн. дітей потребуватимуть постійного медико-педагогічного супроводу. Вказана ситуація значно погіршується через психотравмуючі фактори, пов'язані з повномасштабним вторгненням росії в Україну.

Нашою державою закладено конституційні засади супроводу дітей з обмеженнями життєдіяльності, ратифіковані Законами України, Конвенцією ООН про права дитини (2009 р.) та Конвенцією ООН про права інвалідів (2009 р). Конвенцією ООН про права дитини (ст. 23) передбачено, що кожна дитина, в тому числі й з функціональними обмеженнями, «повинна вести повноцінне життя в умовах, які забезпечують гідність, сприяють впевненості в собі і полегшують адекватну участь у житті суспільства». Значущість проблеми інвалідності з дитинства також зумовлена тим, що майже у 25 % осіб з

інвалідністю віком до 50 років інвалідизація зумовлена захворюванням, перенесеним у дитинстві [97].

Як свідчать дані державного статистичного звіту Міністерства охорони здоров'я України за 2021 рік, у віковій структурі дитячої інвалідності діти віком від народження до 2 років складають 4,0 % від загальної кількості дітей. Діти дошкільного віку (3 – 6 років) – 16,5 % [97]. Більш детальну інформацію представлено на рис. 1.1.

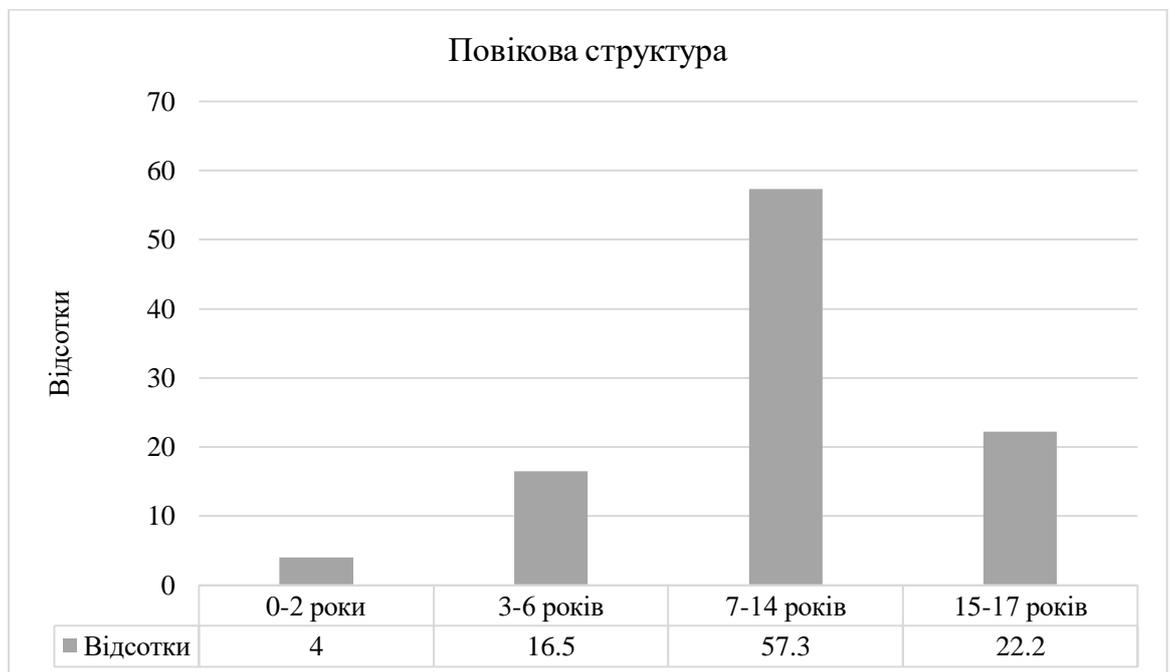


Рис. 1.1. Повікова структура дітей з інвалідністю віком 0-18 років

У вітчизняній науково-методичній літературі та нормативно-правовій документації регламентовано різні формулювання на позначення патологічних процесів чи патологічних змін в організмі у зв'язку із хворобами, травмами або їх наслідками, вродженими чи набутими порушеннями у розвитку, які є причинами різних ступенів обмеження життєдіяльності. Відносно категорії дітей раннього та дошкільного віку, зазвичай,

використовують наступні дефініції: «діти з інвалідністю», «діти, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з особливими освітніми потребами» [18].

Державні законодавчі акти визначають дитину з інвалідністю як особу віком до 18 років, яка має стійкий розлад функцій організму, що спричинений вадами розумового чи фізичного розвитку, які зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту [102]. Змістовно схожим є трактування сутності поняття «дитина з інвалідністю», представлене у Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», в якому воно розглядається наступним чином: дитина з інвалідністю – це особа до досягнення нею повноліття (віком до 18 років) зі стійким обмеженням життєдіяльності, якій у порядку, визначеному законодавством, встановлено інвалідність [103].

Міжнародна спільнота розглядає дітей з інвалідністю як осіб з функціональними обмеженнями, які впливають на розвиток нервової системи та спричиняють порушення моторики, когнітивних функцій, мовлення, поведінки та/або сенсорних функцій [158].

Протягом останніх років у контексті дитячої інвалідності досить широко вживається термін «діти, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності», але, нажаль, у нормативно-правовій документації та науково-методичній літературі відсутнє конкретне тлумачення сутності даного поняття, не розкрито його зміст та структурні компоненти.

У контексті розвитку дитини В. Тарасенко (2005) пропонувала ввести зміни до національного законодавства і ввести термін «дитина з обмеженими можливостями» [125], Г. Бутова (2010) впровадила термінологію «особа з обмеженими можливостями» [14], І. Козуб (2010) вводить поняття «особи зі зниженою працездатністю» [46], А. Шевцов (2010) пропонує використовувати термінологічне словосполучення «особа з обмеженнями життєдіяльності»

[142], Г. Першко (2011) упровадила термінологію «діти з особливостями психофізичного розвитку» [86], В. Мартинюк (2016) наголошує на понятті «діти з обмеженням життєдіяльності» [81]. Маємо зазначити, що підходи, які зосереджені на «нефункціональності людини» продовжують підкреслювати вплив медичної моделі інвалідності на професійну спільноту, що відображається у різних класифікаційних системах, а саме поняття «обмеження життєдіяльності» призвело до активних дискусій серед вітчизняної наукової спільноти щодо його доцільності.

У статті 1 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 р.) термін обмеження життєдіяльності (ОЖ) означений як повна або часткова втрата особою внаслідок захворювання, травми або вродженої вади здатності або можливості до самообслуговування, самостійного пересування, спілкування, орієнтації, контролювання своєї поведінки. Термін «обмеження життєдіяльності» найбільш точно відповідає терміну «disability» як одному з основних понятійних положень Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF) [71].

Між іншим, у вітчизняній спеціальній та інклюзивній освіті не здобув широкого вжитку й термін «діти з особливими потребами». Вперше термін «особи з особливими потребами» був запропонований у Саламанській декларації, де зазначається, що «особливі потреби» стосуються всіх осіб, чії потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням [37]. Він фактично є прямим перекладом англійського терміну «children-with special needs» і в умовах сучасних соціокультурних перетворень не визначає, які, власне, «потреби» маються на увазі, і які з них є «спеціальними» (або особливими), а які – ні.

Отже, поняття «діти з особливими потребами» має в цілому узагальнений характер і конкретизує всіх дітей, чії потреби виходять за межі

загальноприйнятих норм. Це стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп, але перш за все – дітей.

Особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей (фізичних, когнітивних, мовленнєвих, емоційно-вольових, соціальних тощо), які може проявити дитина з обмеженими можливостями в процесі навчання. У той же час змістовий бік поняття «особливі освітні потреби» має виключно психолого-педагогічне наповнення. Закон України «Про освіту» визначає осіб з особливими освітніми потребами як осіб, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади [37].

Отже, «особливі освітні потреби» необхідно розглядати як потреби, які відрізняються або доповнюють те, що зазвичай надається усім в межах освітнього закладу загального типу. Ми розглядаємо «особливі освітні потреби» як опосередковані освітніми відносинами особливі психічні стани індивіда, при яких у процесі освоєння освітньої програми він сприймає недостатність (і/або надлишок) в об'єктах, необхідних для його функціонування і розвитку при оволодінні знаннями, навичками та компетенціями [13]. А. Колупаєва стверджує, що поняття «діти з особливими освітніми потребами» об'єднує дітей з інвалідністю, з порушеннями психофізичного розвитку, з незначними порушеннями здоров'я, з соціальними проблемами і обдарованих дітей [48].

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами зазначено, що діти з особливими освітніми потребами – це «діти сліпі та зі зниженим зором, глухі та зі зниженим слухом, із тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з

порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти зі складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутистичного спектру), навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах» [101]. На думку вітчизняних науковців саме термін «діти з особливими освітніми потребами» більш справедливий у плані освіти дітей, адже він обмежує і звужує термінологічне поле, а також розкриває педагогічний зміст у їхньому стані [137].

Аналіз вітчизняних та зарубіжних науково-методичних джерел, нормативно-правових актів, наукових теорій, а також психолого-педагогічних досліджень періоду раннього дитинства підтверджує наше припущення про те, що понятійно-категоріальний апарат сучасної спеціальної освіти не достатньо повно інтерпретує дизонтогенетичні особливості нервово-психічного розвитку дітей віком від народження до трьох років, дефіцитарність розвитку яких з часом може набувати більш складного характеру. Полікомпонентна структура затримок у розвитку, в тому числі внаслідок органічного ураження головного мозку або функціональної незрілості його структур, нами розглядається як ускладнення у розвитку, які можуть носити як сталий, так і тимчасовий характер. У зв'язку із цим нами виокремлено категорію «ускладнення у розвитку» та розроблено авторську дефініцію.

«Ускладнення у розвитку» в нашому розумінні – це поліморфна група порушень нервово-психічного розвитку різного генезу, обтяжених низкою патопсихологічних станів та дизонтогенетичних ознак, зумовлених шкідливим впливом екзогенних та ендогенних факторів у пренатальному, інтранатальному та постнатальному періодах життя дитини (див. рис. 1.2.)

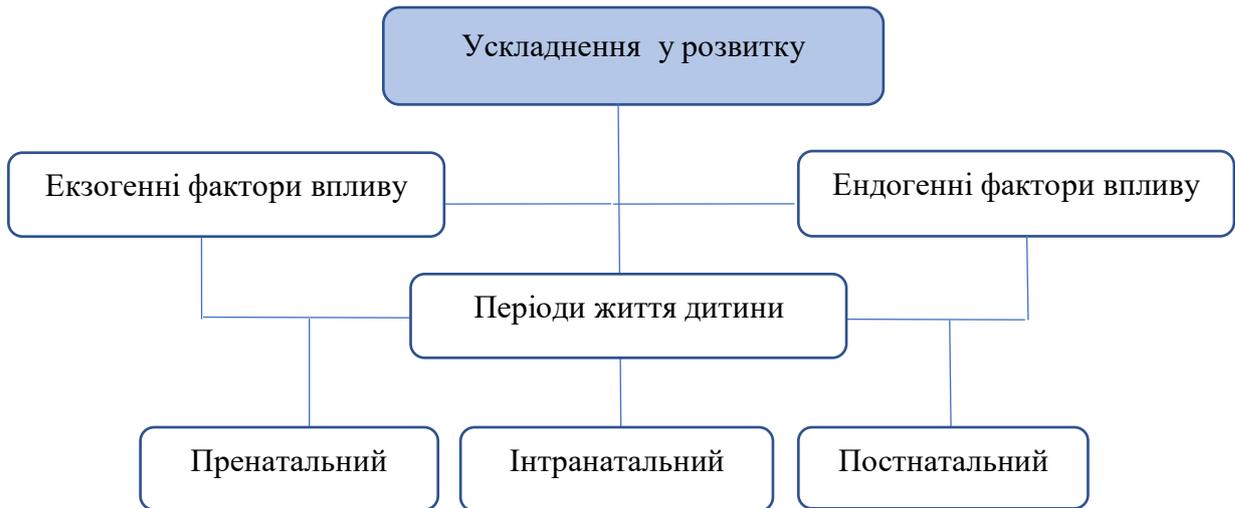


Рис. 1.2. Ускладнення у розвитку

До категорії дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами віднесено дітей, патологія розвитку яких зумовлена:

1. В пренатальний період: хромосомними аномаліями (синдром Дауна, синдром Клайнфельтера, синдром Шерешевського-Тернера); генетичними захворюваннями – йдеться, передусім, про метаболічні захворювання (фенілкетонурія, галактоземія, фруктозурія, синдром кленового сиропу, амавротична ідіотія), а також про мікроцефалію справжню; інфекційними захворюваннями, на які хворіє матір під час вагітності (особливо її перший триместр): вірус герпесу, краснуха, циталомегавірус, сифіліс, токсоплазмоз, вірусний гепатит; гемолітичною хворобою новонароджених через імунологічний конфлікт внаслідок несумісності крові матері та дитини за еритроцитарними антигенами; ендокринопатією (діабет, порушення функцій щитоподібної залози); перебуванням батьків у радіоактивній зоні; алкогольними (токсичними) ураженнями ембріону та плоду.

2. В інтранатальний період: аномаліями пологової діяльності (передчасність, слабкість чи дискоординованість пологової діяльності, стрімкі пологи), дистресом плоду, гіпоксією та асфіксією новонароджених

різного ступеню; внутрішньочерепними родовими травмами, травмами спинного мозку та периферичної нервової системи; морфологічною та функціональною незрілістю внаслідок недоношеності різного ступеню.

3. В постнатальний період: гіпотеріозом (ендокринопатією); мікроцефалією, гідроцефалією; травматичними ураженнями центральної нервової системи; інфекційними захворюваннями нервової системи (менінгіти, енцефаліти, мієліти, неврологічні прояви ВІЧ-інфекції); екзогенними інтоксикаціями ЦНС; епілепсією й епілептиформними нападами [150].

Результати наукового пошуку засвідчили факт шкідливого впливу уражень центральної нервової системи на формування вищих психічних функцій у дітей раннього віку, а особливо мовленнєвої функції. Перинатальні ураження центральної нервової системи (ЦНС) нами розглядаються як група патологічних станів, зумовлених впливом несприятливих чинників на плід та новонародженого в анте- і перинатальний період. Попри різноманітність патогенетичних механізмів при цих станах відмічається практично однотипна клінічна картина, зумовлена незрілістю нервової тканини новонародженого та її схильністю до генералізованих реакцій, набряків, геморагічних та ішемічних явищ, що проявляються загально мозковими порушеннями [96].

Розрізняють періоди перинатального ураження ЦНС залежно від моменту їх виникнення: гострий (неонатальний) – до 1 місяця; відновлювальний період (грудний період) – до 1 року та період віддалених наслідків. Особливістю гострого періоду є переважання загально мозкових порушень у вигляді занепокоєння, підвищеного збудження, зміни м'язового тону, тремору тощо. В складних випадках можливі судоми і порушення свідомості. Лікування гострого періоду перинатальних уражень ЦНС відбувається виключно в умовах стаціонару.

Ускладнення у розвитку, зумовлені перинатальними ураженнями ЦНС, зазвичай проявляються у вигляді патологічних клінічних синдромів. Схематично структуру даного процесу представлено на рис. 1.3.

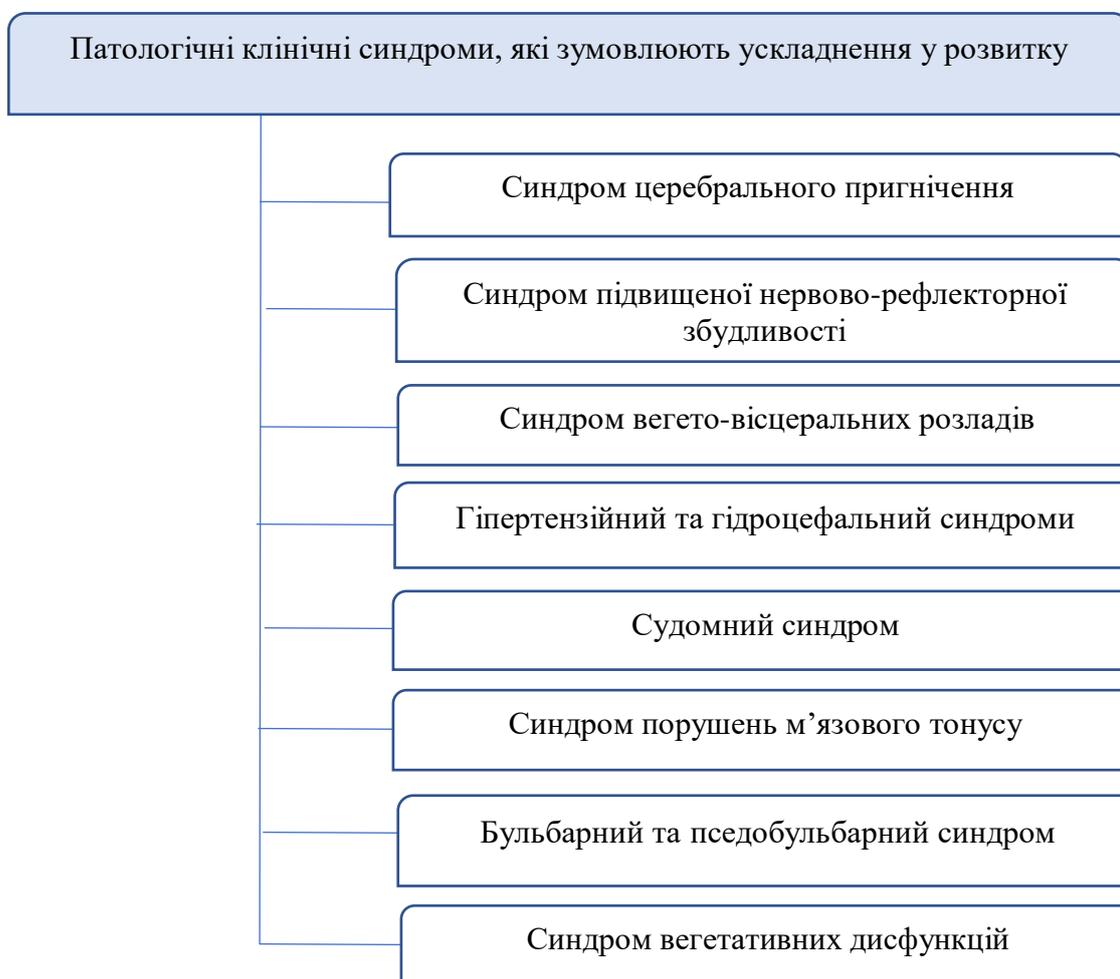


Рис. 1.3. Патологічні клінічні синдроми, які зумовлюють ускладнення у розвитку

1. Синдром церебрального пригнічення характеризується зниженням або відсутністю комунікативної активності, реакції на зовнішні подразники, м'язовою гіпотонією, відсутністю або зниженням періостальних рефлексів та рефлексів новонароджених, переважанням парасимпатичного вегетативного

тонусу (міоз, апное, артеріальна гіпотензія, підсилення бронхіальної та слинної секреції).

2. Синдром підвищеної нервово-рефлекторної збудливості проявляється різким занепокоєнням, підвищенням спонтанної рухової активності, частим невмотивованим плачем, пожвавленням безумовних і сухожилкових рефлексів, порушенням циклу сон/активність.

3. Синдром вегето-вісцеральних розладів проявляється частими зригуваннями, затримкою випорожнень, мармуровістю шкірних покривів, пітливістю немовляти.

4. Гіпертензійний та гідроцефальний синдроми, які маніфестують у новонароджених здриганням, тремором, неспокоєм, східною косоокістю, горизонтальним ністагмом, протрузією очних яблук, симптомом Грефе, симптомом «сідання сонця», гіперестезією, вибуханням тім'ячка, блювотою, нерегулярним диханням, брадикардією, розходженням черепних швів.

5. Судомний синдром, який досить розповсюджений (від 1,6 до 16:1000).

6. Синдром порушень м'язового тонусу, який візуалізується підвищенням або м'язовою гіпо/атонією і може супроводжуватись патологією рефлекторної діяльності, м'язовою дистонією, патологічними позами по типу «декортикаційної ригідності» та «децеребраційної ригідності».

7. Бульбарний та пседобульбарний синдроми, які характеризуються порушенням навичок смоктання, ковтання, а також фонації.

8. Синдром вегетативних дисфункцій, який супроводжується порушенням частоти серцевих скорочень, частоти дихання, розладами терморегуляції, дисфункцією травного тракту, «мармуровістю» шкіри, ціанозом [96].

Після закінчення неонатального періоду частина патологічних клінічних синдромів, які і зумовлюють ускладнення у розвитку, може зберігатись (наприклад, судомний синдром і синдром порушень м'язового тонусу) або

трансформуватись в нові у вигляді парезів чи паралічів, затримок статокінетичного, психомоторного, передмовленнєвого розвитку тощо. Раннє органічне ураження ЦНС, зумовлене патологією перебігу вагітності та пологів, традиційно розглядається як основна причина дефіцитарності комунікативно-мовленнєвої функції.

До речі, крім грубих структурних змін речовини головного мозку, що виникають внаслідок перинатальних уражень ЦНС, можливий розвиток більше «тонких» змін, які вкрай складно діагностувати за допомогою сучасних клінічних методів нейровізуалізації. Ці порушення реалізуються лише на рівні міжклітинної взаємодії та обумовлені відхиленнями у процесах клітинної міграції, організації синаптичних контактів, мієлінізації аферентних та еферентних нервових провідників.

Результати наукової розвідки, спрямованої на вивчення медичних та психологічних аспектів комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з перинатальною патологією дозволяють нам виокремити наступні причини його порушень:

– дизонтогенетичні, які є наслідком недорозвинення окремих мозкових структур, фізіологічних систем або порушення темпів їх формування, що проявляється, наприклад, при загальному недорозвиненні мовлення;

– енцефалопатичні, які є наслідком пошкодження тих чи інших структур ЦНС. Прикладом таких порушень можуть бути локальні мовленнєві та рухові розлади (дизартрія, дитячий церебральний параліч). В деяких випадках дизонтогенетичні та енцефалопатичні причини можуть поєднуватися, що призводить до специфічних нервово-психічних захворювань з тяжкими і стійкими порушеннями мовлення [42].

Однією з кардинальних клінічних ознак, яка характеризує недостатність у взаємодії психіки та моторики є порушення формування тонких цілеспрямованих рухів. Цей показник найбільш тісно корелює з подальшим

комунікативно-мовленнєвим розвитком, будучи прогностичним критерієм успішності формування функції мовлення.

Детальний аналіз закономірностей, специфіки та особливостей патологічного впливу уражень центральної нервової системи на формування вищих психічних функцій дозволяє нам виокремити ступені ускладнень у розвитку.

1. До легких ускладнень у розвитку нами віднесено мінімальну мозкову дисфункцію та церебрастенічний синдром.

2. До помірних ускладнень у розвитку: синдром вегетативних дисфункцій, затримку психічного і мовленнєвого розвитку (ЗПМР), органічний психосиндром, епілептичний синдром, компенсовану нормотензивну гідроцефалію, синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ).

3. До тяжких ускладнень у розвитку: дитячий церебральний параліч, олігофренію, соматичні або сенсорні порушення (порушення зору, слуху, сліпоглухоту), епілепсію, прогресуючу гідроцефалію.

Отже, виявлення структурних змін у головному мозку дітей з ускладненнями розвитку є об'єктивним прогностичним критерієм можливості виникнення подальших порушень психомоторного розвитку різного ступеня тяжкості та супутніх порушень комунікативно-мовленнєвої функції.

Д. Шульженко наголошує на надзвичайній важливості раннього етапу корекційної роботи і розглядає його як складову стратегії корекційно-педагогічного впливу і головну умову ефективної компенсації порушень у розвитку, а також попередження виникнення більш складних інтелектуальних, емоційних, вольових, регуляторних, мовленнєвих та особистісних вад [150]. Реабілітація цих станів повинна здійснюватися якомога раніше, адже здатність дитячого мозку відновлювати порушені функції, як і можливості всього організму в цілому, дуже висока, особливо в період раннього дитинства.

Відповідно до специфіки та описаних труднощів нервово-психічного розвитку дітей раннього віку, очевидним є те, що потрібен концептуально новий міжгалузевий підхід для забезпечення максимального використання потенційних можливостей дітей з ускладненнями розвитку та максимальну їх інтеграцію у сучасні освітні умови України.

1.2. Дефінітивний аналіз ключових понять комунікативного аспекту спілкування

Проблема розвитку комунікативних навичок у дітей раннього віку є однією з найбільш пріоритетних для зарубіжної та вітчизняної спеціальної освіти. Саме ранній вік є унікальним і визначальним для подальшого розумового, фізичного, мовленнєвого та емоційного розвитку дитини. Це період становлення функціональних систем, формування вищих кіркових функцій у результаті взаємодії дитини з навколишнім середовищем, що особливо інтенсивно відбувається в перші три роки життя дитини. В ранньому віці удосконалюються здібності мозку приймати сигнали із зовнішнього світу, переробляти і зберігати інформацію, формуються процеси сприйняття, наочно-дійового і наочно-образного мислення, пам'яті, уваги, що створює оптимальну базу для подальшого психічного розвитку. Саме тому порушення в моторному, психічному, мовленнєвому і емоційному розвитку, які виявляються вже в ранньому віці, негативно впливають на подальший розвиток дитини, зумовлюючи труднощі в оволодінні читанням та письмом, і є причиною появи вторинних психологічних наслідків та шкільної дезадаптації [56].

В межах дослідження комунікативного аспекту спілкування нами виокремлено для визначення дефініції «спілкування», «комунікація», «комунікативна діяльність», «комунікативна компетентність», «комунікативна потреба», «комунікативні вміння і навички». Таке

різноманіття дефініцій свідчить про методологічні й змістові відмінності в тлумаченні цих понять.

Спілкування є невід'ємною і загальною умовою функціонування особистості, а потреба у спілкуванні є однією з первинних потреб людини. Дошкільна педагогіка та психологія розглядають спілкування як провідну форму життєдіяльності дитини, що визначає необхідність розвитку комунікативно-пізнавальних здібностей та безпосередньо самої потреби у спілкуванні. Саме комунікативні здібності забезпечують ефективність спілкування, адекватне сприйняття й оцінку інших людей, а також соціально-психологічну адаптацію [36].

Український психолог П. М'ясоїд зазначає, що народжуючись людина потрапляє у світ людей, речей та ідей, здійснює зовнішні та внутрішні дії – діяльність і через присвоєння та освоєння світу здійснює людський спосіб життя. Разом із дослідженням цього способу життя у психологію приходять категорія спілкування. Відповідно, вчений підводить до висновку, що спілкування складається історично у процесі розвитку спільної діяльності людей, де спочатку відіграє допоміжну роль у процесі обслуговування перших соціальних дій, але з часом через розширення поля діяльності, поглиблення відображення і відтворення дійсності воно втрачає безпосередній зв'язок з предметно-практичною діяльністю, уможливорює існування спільнот і стає регулятором не тільки спільної, а й індивідуальної діяльності та постає як умова історичного становлення людини [77].

На думку сучасних зарубіжних науковців Morrison та Holmes ефективно спілкування – це необхідні для дітей раннього віку академічні та соціальні компетентності, які є підґрунтям готовності до школи, соціальної адаптації та успішності у навчанні [170].

А. Богуш та Н. Гавриш стверджують, що «спілкування як діяльність має особливе значення, яке не зводиться до інших життєвих потреб дитини.

Потреба у спілкуванні не вроджена. Вона виникає, формується і функціонує в процесі безпосередньої взаємодії дитини з дорослими, які її оточують» [6].

Важливою у вивченні питання спілкування є думка О. Смур, яка зазначала, що спілкування й особистість можуть розглядатися стосовно одне до одного і як чинники взаємовпливу. Зважаючи на це автор розглядала спілкування як чинник життєдіяльності особистості і, навпаки, особистість як чинник спілкування. Функції спілкування як чинника особистості надзвичайно різноманітні. Передусім спілкування є глибокою потребою особистості, а отже, умовою і засобом її задоволення. За межами спілкування не можуть бути задоволені такі потреби особистості, які пов'язані з її потягом до самореалізації, самовираження та самоствердження. Спілкування стає ніби “наскрізним механізмом” зміни провідної діяльності, реалізації потенційних можливостей і розвитку всієї психічної сфери дитини. Спілкування суттєво впливає на розвиток усіх психічних процесів і станів: покращує засвоєння і відтворення інформації, підвищує активність мислення. А отже, спілкування – необхідна умова формування кожної особистості [121].

Спеціальні дослідження доводять: кінець раннього дитинства та дошкільний вік – це саме ті періоди, коли соціальна обдарованість і комунікативні здібності за сприятливих умов починають ефективно проявлятися й розвиватися. Передумовами комунікативного розвитку є становлення самосвідомості та потреба у спілкуванні, зокрема позаситуативно-особистісному, удосконалення пізнавальних процесів, соціальної перцепції як значущої складової соціальних здібностей [36].

Загальновідомими є критерії, за якими в сукупності визначають, чи є взаємодія спілкуванням: спілкування передбачає увагу та інтерес до іншого, без яких будь-яка взаємодія неможлива; емоційне сприйняття впливів партнера по спілкуванню, емоційне ставлення до нього; ініціативні акти,

спрямовані на привернення уваги партнера до себе; чутливість людини до того відношення, яке виявляє до нього партнер [70].

У побутовому мовленні, а іноді й в науковій літературі спілкування ототожнюють з комунікацією. Однак поняття «спілкування» та «комунікація» різняться між собою. Поняття «спілкування» є більш загальним, а поняття «комунікація» – конкретним, що позначає один із типів спілкування. Це комплексне поняття, що охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуття) [4]. Схематично структуру спілкування зображено на рис. 1.4.

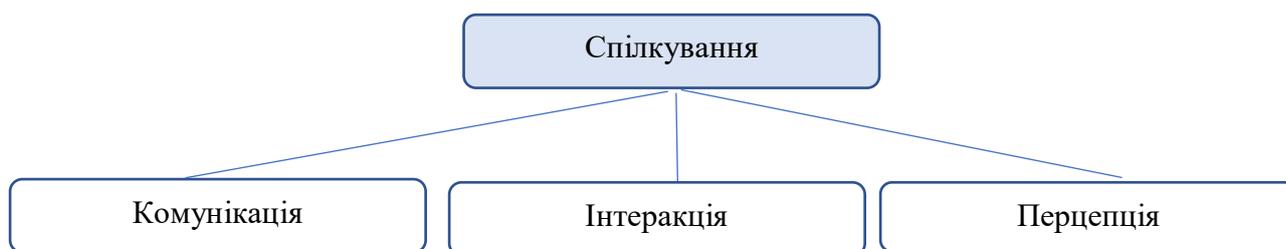


Рис. 1.4. Структура спілкування

Натомість, комунікація (від лат. *communicatio* – єдність, передача, з'єднання, повідомлення) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами [34]. Комунікативно-мовленнєві здібності можна охарактеризувати як індивідуальні психологічні й психофізіологічні особливості, що сприяють швидкому й якісному засвоєнню умінь та навичок спілкування в конкретній ситуації взаємодії з оточуючими [63].

Лінгводидактичним словником комунікація визначається як «специфічний вид діяльності, змістом якого є обмін інформацією між членами одного мовного співтовариства задля досягнення взаєморозуміння та взаємодії». Noam Chomsky визначає комунікацію як спілкування між особами.

Мовленнєва комунікація – спілкування людей, що розуміється у широкому значенні слова не тільки як розмова, а як взаємодія з метою обміну інформацією [11].

І. Мартиненко розглядає комунікацію як складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також у сприйнятті і розумінні партнерами один одного [70].

Різні аспекти комунікації стосовно спілкування дорослого та дитини досліджувала Н. Лепська [11]. Вона виокремлює емоційний, фатичний та предметно-змістовий аспекти комунікації (рис. 1.5.)

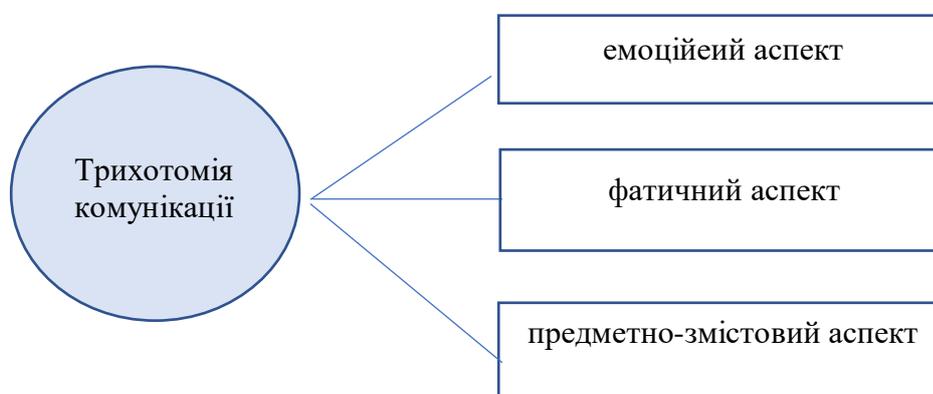


Рис. 1.5. Трихотомія комунікації

Однією із ключових категорій сучасної лінгводидактики, що вимагає переосмислення в світлі сучасного поступу інтегративного знання, постає категорія «комунікативна діяльність». Комунікативна діяльність є необхідною умовою наступності соціального і наукового прогресу людства, індивідуального розвитку особистості. Саме у процесі комунікативної діяльності людина вирішує свої професійні і особисті завдання, отримує допомогу у реалізації життєвих планів та соціальних потреб [18].

Комунікативна діяльність здійснюється як послідовність комунікативних актів, кожен з яких оформлено як висловлювання і виконує певну функцію [70].

М. Шеремет вбачає вирішальну умову виникнення комунікативної функції у дитини через наявність потреби у новому, тобто мовленнєвому способі спілкування і в оволодінні засобами, необхідними для цього. Автор зазначає, що комунікативна діяльність складається з низки показників, які забезпечують рівень розвитку комунікативних умінь. По-перше, це комунікативні якості, до яких відносяться уміння вступати в контакт, звертатись до співрозмовника; уміння вислухати співрозмовника; уміння зрозуміти й прийняти іншу думку, відмінну від власної; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування; уміння відбирати мовленнєвий матеріал. По-друге, це комунікативні дії, які передбачають інтонаційне, емоційне, виразне оформлення мовленнєвих висловлювань; уміння відчувати настрій свого співрозмовника. По-третє, це мовленнєві навички, які пов'язані з наявністю достатнього словникового запасу; засвоєнням основних лексичних знаків мови; засвоєнням основних граматичних засобів; сформованістю навичок вимови звуків, складів [147].

Сутність комунікативно-мовленнєвої діяльності полягає у виконанні функцій: інформаційної (реалізується у навчально-виховній діяльності); пізнавальної (розуміння і вивчення довкілля, особистості, колективу, себе); експресивної (дає змогу доступно, цікаво й емоційно передати знання, уміння і навички); управлінської (допомагає керувати власною поведінкою і впливати на інших людей), а комунікативна функція, як провідна, використовується для інформаційного зв'язку між членами суспільства, їй підпорядковуються всі інші функції [8].

Комунікативна потреба, як одна з вихідних функцій спілкування, полягає в організації спільної з іншими людьми діяльності для активного

пристосування до навколишнього світу, що передбачає і його перетворення. У людини існує життєво важлива необхідність у спілкуванні, адже для ефективної спільної діяльності важливо, щоб комуніканти не тільки добре знали, а й адекватно оцінювали себе та оточуючих. Ця обставина і визначає виникнення у них потреби в пізнанні й оцінці один одного і самих себе. Одночасно спілкування створює можливості для відображення будь-яких людських якостей завдяки тому, що предметом його є інша людина як суб'єкт і в ході активного спілкування на нього спрямована інтенсивна психічна активність партнерів [70].

Як ми вже зазначали, комунікативна потреба породжує в якості свого продукту самооцінку і самопізнання, а також пізнання та оцінку інших людей. Зважаючи на те, що у діяльності виникають основні психічні новоутворення, саме цей факт спростовує вроджений характер потреби у комунікації і підтверджує припущення про те, що комунікативна потреба формується за допомогою дорослого на основі фізіологічних потреб немовляти і розвивається через спілкування з однолітками, метою якого є задоволення потреби в активності та обміні інформацією.

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях і на зараз триває теоретичний аналіз і осмислення категорії «комунікативна компетентність». Державний стандарт дошкільної освіти визначає сутність комунікативної компетентності як «здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію» [2]. А. Богуш розглядає сутність комунікативної компетентності в контексті культури мовленнєвого спілкування. До компонентів комунікативної компетентності автор відносить наступні: культура мовлення, виразність мовлення та мовленнєвий етикет [7].

Комунікативну компетентність в контексті нашого дослідження ми розглядаємо як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективність перебігу комунікативних процесів (оволодіння навичками мовленнєвого спілкування, сприйняття, оцінки й інтерпретації комунікативних дій, планування ситуації спілкування). Також, на основі здійсненого наукового пошуку, в структурі комунікативної компетентності нами виокремлено наступні комунікативні компетенції:

- а) мотивація до мовленнєвої діяльності та ініціювання мовленнєвої ситуації;
- б) використання вербальних та невербальних засобів комунікації;
- в) вміння підтримати розмову;
- г) вміння спілкуватися на різні теми та обмінюватися досвідом;
- д) культура мовленнєвої поведінки;
- ж) ініціативність спілкування.

Відтак для розуміння сутності комунікативної компетентності як певної системи (феномена) нами визначено наступні умови її формування: сприятлива соціальна ситуація розвитку дитини; потреба у спілкуванні з дорослими та однолітками; спільні діяльність (провідна ігрова діяльність) і навчання, які створюють зону найближчого розвитку дитини.

В контексті нашого дослідження компонентами комунікативної компетентності можна вважати:

- а) розуміння, прогнозування та програмування процесу спілкування;
- б) «вживання» в комунікативну ситуацію та здатність управляти нею;
- в) характер спілкування (вербальний і невербальний);
- г) встановлення комунікативної взаємодії з партнером по спілкуванню з урахуванням його соціальної ролі та культури комунікативної поведінки [18].

Важливою складовою формування комунікативного аспекту спілкування є унормований розвиток комунікативних вмінь і навичок.

А. Мудрик зазначає, що комунікативні вміння та навички це система знань, цінностей, норм і зразків поведінки, що прийняті в суспільстві, які невимушено та природно реалізуються у діловому та особистому спілкуванні. Комунікативні вміння та навички можливо формувати в результаті цілеспрямованого впливу, який буде сприяти розвитку уміння дошкільника спілкуватись, дотримуючись вимог і правил ефективного спілкування.

Комунікативні вміння тісно пов'язані з комунікативною культурою особистості, яку, зазвичай, визначають як систему знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві й уміння органічно, природно та невимушено реалізувати їх у діловому та емоційному спілкуванні [44]. Відтак, враховуючи структурну організацію комунікативної діяльності, комунікативні вміння слід аналізувати через комунікативні здібності, які визначаються як індивідуально-психологічні особливості, що характеризуються уміннями легко та швидко встановлювати контакти із суб'єктами спілкування [73].

Водночас Ю. Філіпова зазначає, що комунікативні вміння слід аналізувати через здібності та враховувати структурну організацію комунікативної діяльності, яка, на думку автора, ґрунтується на трьох складових: мотиваційна («я хочу спілкуватися»); когнітивна («я знаю, як спілкуватися»); поведінкова («я вмію спілкуватися») [70].

Комунікативні навички – це здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретуючи отриману інформацію, а також правильно її передаючи [44]. О. Leontiev розглядав комунікативно-мовленнєву навичку як мовленнєву операцію, що характеризується певними параметрами: неусвідомленістю, повною автоматичністю, відповідністю нормі мовлення, нормальним темпом виконання, стійкістю. Відтак, на сформованість комунікативних навичок у дитини будуть вказувати автоматизовані дії, що сприяють швидкому відображенню свідомості комунікативних ситуацій,

визначають успішність сприймання, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього в процесі спілкування [3].

Отже, формування і розвиток комунікативного аспекту спілкування передбачає не лише засвоєння ізольованих мовленнєвих одиниць, а й формування цілісної інтегрованої мовленнєвої діяльності, що має свою мотивацію і комунікативну мету й забезпечується складними комплексами мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок.

1.3. Структурні компоненти передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок

Комунікація як природно-соціальний феномен забезпечує, насамперед, передачу інформації, здійснюється у взаємодії, передбачає як звернення, так і зворотну реакцію. Мовлення є головним засобом комунікації. Воно виконує п'ять ключових функцій: виражає думки, долучає до культурного життя, підтримує та встановлює соціальні стосунки, відносить явища та об'єкти до певних лінгвістичних критеріїв, а також забезпечує процес мислення. Три мовленнєві функції - пізнавальна, комунікативна та семантична – мають виняткову важливість для розвитку дошкільника. Історично найбільш ранньою є комунікативна функція, яка може виявлятися на простих довербальних рівнях, наприклад, через міміку, жести та інтонацію [67].

У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях питання розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей різних нозологічних категорій були предметом численних наукових досліджень О. Agavelyan, І. Амбрукайтис, S. Amirov, D. Augene, Н. Базими, А. Богуш, D. Войкова, Л. Вавіної, О. Вовченко, С. Геращенко, М. Zaorska, Л. Калмикової, Е. Leongard, А. Мамаєвої, О. Мамічевої, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Т. Піроженко, С. Покутнєвої, С. Путрова, Л. Руденко, О. Самсонової,

Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, I. Khalilova, Л. Ханзерук, О. Чеботарьової, М. Шеремет, М. Shishkova, Д. Шульженко та інших.

Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з теми дослідження дає нам підстави стверджувати, що на сучасному етапі вітчизняної спеціальної освіти понятійно-категоріальний апарат логопедагогіки та логопсихології пропонує чимало формулювань на позначення явищ та психологічних аспектів розвитку мовленнєвої діяльності дітей раннього віку: дословесний період, довербальний період, довербальне і вербальне мовлення, довербальне і вербальне спілкування, превербальні навички, вербальні вміння і навички, довербальна та початкова вербальна комунікація. Водночас, дані поняття висвітлюють окремі аспекти комунікативної діяльності дітей дошкільного віку, розкривають особливості формування мовленнєвого спілкування, але не дають цілісного уявлення про складну структуру комунікативної діяльності та закономірності її становлення у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Комунікативна діяльність дітей раннього віку з ускладненнями розвитку має низку специфічних ознак, зумовлених віковими, біологічним та соціально-психологічними чинниками. Зважаючи на затримані темпи формування вербальних і невербальних засобів спілкування, особливості протікання психічного дизонтогенезу у дітей раннього віку та його проявів в зоні актуального розвитку, в контексті нашого дослідження виникла потреба виокремлення авторських дефініцій «передкомунікативні навички» та «базові комунікативні вміння і навички» серед інших компонентів комунікативної діяльності. Схематично структуру комунікативного аспекту спілкування зображено на рис. 1.6.

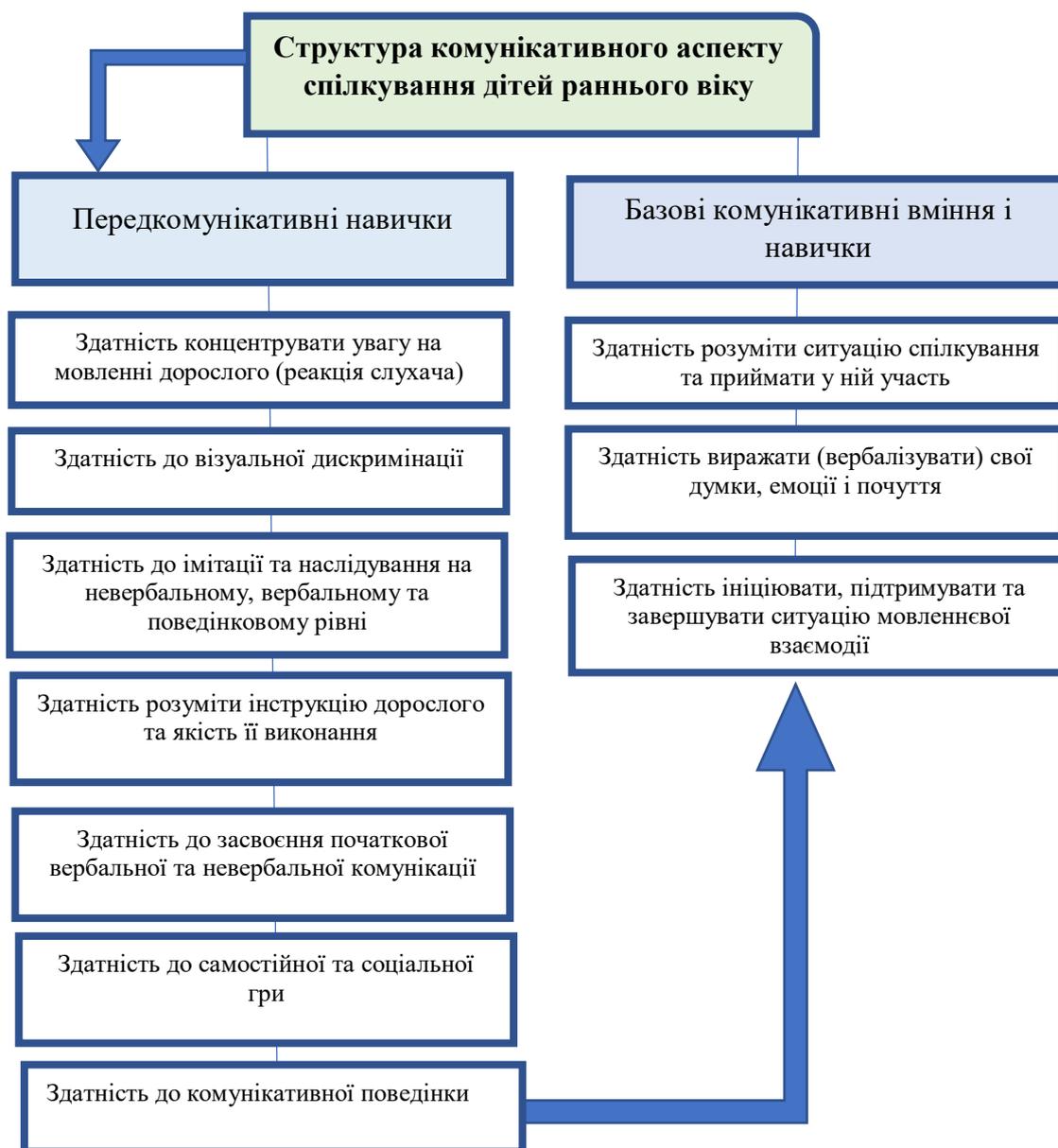


Рис. 1.6. Структура комунікативного аспекту спілкування

Під передкомунікативними навичками ми розуміємо передумови до розвитку комунікації у вигляді специфічного процесу обміну інформацією, зумовленого потребою дитини у міжособистісному спілкуванні, прагненням до взаємодії та сумісної діяльності шляхом використання доступних вербальних і експресивно-мімічних засобів спілкування в якості комунікативних сигналів [17].

Розвиток передкомунікативних навичок у нашому розумінні – це умовно-рефлекторний процес, при якому під час спілкування дорослого і дитини утворюються мовленнєві зв'язки, які зміцнюються шляхом рефлекторного повторення. Формування передкомунікативних навичок розпочинається з формування когнітивного та сенсомоторного забезпечення мовленнєвих актів. Завдяки цьому дитина оволодіває конвенціональними формами звукової комунікації з використанням супraseгментарних, просодичних та/і сегментарних мовленнєвих засобів. Відповідно саме у період домовленнєвого розвитку формуються основи базових комунікативних навичок.

Слід зазначити, що передкомунікативні навички розвиваються в онтогенезі поступово. Їх передумовою є реакції зосередження, які виникають у новонародженого з перших днів життя в контакт з дорослим. Однією із перших ознак продуктивності цих контактів є посмішка дитини у відповідь на ласку дорослого. Саме онтогенетичний розвиток передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок визначають унормований розвиток мовлення, а не навпаки.

Результати науково-методичного пошуку та практичний досвід організації абілітаційно-реабілітаційних заходів зумовили необхідність розробки структурних складових передкомунікативних навичок з урахуванням онтогенетичних особливостей нервово-психічного розвитку дітей раннього віку. Розглянемо їх більш детально.

1. Здатність концентрувати увагу на мовленні дорослого (реакція слухача). Існує багато форм поведінки, які підпадають під навички слухача. Серед них, наприклад, здатність дитини концентрувати увагу на мовленні дорослого та демонструвати зворотну реакцію у вигляді вербальних та невербальних сигналів.

З позиції психолінгвістики слухове сприйняття є одним із видів мовленнєвої діяльності – слуханням, результатом якого виступає розуміння мовлення. У процесі слухання відбувається порівняння фонематичної основи звуків, що сприймаються та гальмування несуттєвих звукових ознак; зіставлення слів у фразі, виділення значень слів та їх поєднань, визначення системи відносин, прихованої за певними граматичними конструкціями. Слухове сприйняття виконує контрольну та регулюючу функцію, забезпечуючи надходження інформації про процес та результат виконання мовленнєвої дії.

2. Здатність до візуальної дискримінації. Під візуальною дискримінацією ми розуміємо здатність дитини визначати відмінність або схожість об'єктів за ознаками кольору, форми, величини, способу використання тощо. Слід зазначити, що для перцептивно-когнітивного розвитку дитини раннього віку важливим є функціональний стан зорової сенсорної системи, але провідну роль для забезпечення нормативних траєкторій індивідуального розвитку відіграє здібність до зорового розпізнавання, адже зоровий гнозис дозволяє адекватно орієнтуватись в навколишньому середовищі та адаптуватися до постійних змін у ньому [31].

Зовнішні орієнтувальні дії, спрямовані на виявлення властивостей предметів, виникають у дитини при оволодінні співвідносними і знаряддєвими діями. Від співвіднесення, порівняння властивостей предметів за допомогою зовнішніх орієнтувальних дій дитина переходить до зорового співвіднесення. У цьому процесі формується новий тип дії сприйняття, коли властивість одного предмета перетворюється для дитини на зразок, мірку, якою вона визначає властивості інших предметів.

Оволодіння новими діями сприйняття виявляються у тому, що дитина виконуючи предметні дії переходить до зорового орієнтування. Вона без попереднього примірювання правильно добирає потрібні предмети та їх

частини. У зв'язку з цим дитині раннього віку доступний зоровий вибір за зразком, коли з двох предметів, які різняться за формою, величиною або кольором, вона може на прохання дорослого підібрати такий самий предмет, як той, що взятий за зразок. Це означає, що нові дії сприйняття формуються раніше для властивостей, від яких залежить можливість виконання практичних дій з предметами, а вже потім вони переносяться на інші властивості. Зоровий вибір за зразком – завдання значно складніше, ніж просте впізнавання знайомого предмета. Доступність цього виду діяльності свідчить про те, що дитина володіє навичкою диференціації широкого спектру предметів, які мають тотожні та відмінні властивості [82].

3. Здатність до імітації та наслідування на невербальному, вербальному та поведінковому рівні. Здатність встановлювати й утримувати зоровий контакт відіграє важливу роль для оволодіння однією із ключових невербальних комунікативних навичок – моторним та звуковим наслідуванням. Спрямований погляд є чітким невербальним сигналом до того, що дитина помітила співрозмовника. Повторюваність поглядів свідчить про вміння утримувати візуальний фокус і здатність підтримувати контакт.

Імітація є однією з базових форм соціальної взаємодії дитини з оточуючими, тому стає очевидною необхідність орієнтації на найбільш базові форми соціальної поведінки [124]. Вирізняють довільну та мимовільну імітацію. Мимовільна імітація або мімікрія стосується випадкового, несвідомого копіювання рухів інших людей. Довільна імітація передбачає наявність у дитини наміру, який обслуговує імітаційна поведінка. Відтак, коли партнер по комунікації просить дитину повторити за ним якийсь рух, він спонукає її до довільної імітації. Маємо зазначити, що в онтогенезі мимовільна імітація з'являється швидше ніж довільна [108].

З урахуванням ступеню участі сторонньої людини в процесі імітаційної поведінки виокремлюють спонтанну імітацію та структуровану (ініційовану)

імітацію. В процесі нервово-психічного розвитку більшість навичок засвоюється власне через спонтанну імітацію, особливо на ранніх етапах онтогенезу. Джерелом спонтанної імітації є сама дитина, коли її не спонукають до імітації і не дають інструкцій. Спонтанна імітація важлива для нормального психомоторного розвитку, оскільки імітуючи рухи інших дитина відкриває для себе нові рухи та вправляється у використанні старих [124].

Структурована імітація ініціюється вербальним зверненням до дитини – інструкцією: зроби так, повтори за мною, зроби як я. Цей вид імітації є важливим для надання дитині інструкцій на етапах долокомоторного та локомоторного психомоторного розвитку. Однак, якщо акцентувати увагу лише на розвитку структурованої імітації, тоді значна частина навичок, яка повинна засвоюватися дитиною через спонтанну імітацію, залишиться для неї недоступною.

Д. Шульженко та Ю. Товкес у своїх дослідженнях зазначають, що порушення імітації призводять до недоліків у формуванні власної схеми та образу тіла, а також до нерозуміння того, що дитина може самостійно виконувати дії, аналогічні тим, що виконує інша людина. Процес наслідування є основою для розвитку емпатії та розуміння емоцій власних та інших людей. Завдяки увазі, дитина навчається керувати діями та поведінкою інших людей, що є ключем до розуміння комунікативної функції [154].

4. Здатність розуміти інструкцію дорослого та якість її виконання. Розуміння – це результат утворення умовних зв'язків. Зрозуміти мовленнєвий знак означає співвіднести морфему, слово з конкретним явищем дійсності. За Л. Федоренко, сенс мовленнєвих знаків – це їх відповідність предметам, діям, ознакам, відносинам з реальним світом, які вони називають [10].

Справжнє розуміння мовлення досягається не лише одним знанням словесного значення слів. Суттєву роль у ньому відіграють тлумачення, інтерпретація тих виразних моментів, які розкривають внутрішній зміст, що

вкладає у мовлення той, хто говорить. Дитина починає засвоювати мовленнєву дійсність з розуміння ситуації як неділимої єдності, у якій вказівка на предмет, ознаку та дію злиті в єдине ціле. Цей етап розвитку мовленнєвої діяльності дитини зумовлений особливостями її психічного розвитку, а саме синкретизмом дитячого сприйняття [10, 11].

Існує безпосередній зв'язок між рівнем розуміння зверненого мовлення та якістю виконання інструкції. Інструкція – це певні правила, які встановлюють порядок та спосіб виконання конкретної дії. Відносно категорії дітей раннього віку, зазвичай, використовують словесну та комбіновану види інструкцій. Словесна (вербальна) інструкція – це сформульоване за допомогою мовлення завдання, яке сприяє більшому усвідомленню дитиною сутності справи. Словесна (вербальна) інструкція надається дитині в усній формі і розрахована на сприйняття її слуховим аналізатором. Словесні інструкції поділяють на прості та складні. До простої інструкції відносять інструкції, метою яких є виконання однієї простої дії («Дай м'ячик», «Візьми лялю»). Складна інструкція (дво- та триступенева) передбачає почергове виконання заданих дій. Комбінована інструкція – це інструкція, умови якої задаються в усній формі, а предмет, його якості чи властивості у наглядній. Комбінована інструкція розрахована на одночасне сприйняття її слуховим та зоровим аналізатором.

5. Здатність до засвоєння початкової вербальної та невербальної комунікації. Саме в ранньому віці у дитини зростає контроль над тілом і рухами, розширюються її рухові можливості, розвивається уява і пізнавальна активність, що впливає на збільшення її комунікативних можливостей, посилює прагнення дитини до участі у спільній діяльності та використання різних засобів спілкування з метою ініціювання та підтримки цієї діяльності [167]. Невербальна комунікація поєднується із першими спробами вербального спілкування, спочатку пасивними (розуміння зверненого

мовлення), а потім активними (самостійні висловлювання дитини) способами позначати певні об'єкти за допомогою голосу [59]. Така голосова репрезентація розвивається із ранніх вокалізацій (агукання, лепету), які ще не стосуються спроб позначити щось.

За своєю акустичною формою перші слова схожі на белькотіння. Jespersen назвав їх «малим мовленням». Eliasberg і L. Vigotsky називають цей етап «автономним мовленням». Також можна зустріти назву «няньчина мова». Центральне місце в складі словника дитини раннього віку займають конвенціональні слова, джерелом яких є інпут – той мовленнєвий матеріал, який дитина отримує від оточуючих, переважно від матері. Значний шар складають протослова – вокалізації, які містять постійний склад звуків, вживаються в часто повторюваних ситуаціях та унікальні для цієї дитини. Часто протослова супроводжують жести [10].

Серед конвенціональних слів у складі дитячого словника можна виокремити три типи. По-перше, це «природні символи» (V. Shtern) – слова «няньчиної мови», узяті дорослими з дитячого белькотання, інтерпретовані дорослими та повернені в дитяче мовлення: баба, бай-бай, тік-так тощо. По-друге, узуальні слова, звукова форма яких може бути змінена, «адаптована» дитиною для себе. Здебільшого це слова, що позначають предмети, з якими дитина контактує: вода, молоко, каша, м'яч тощо. Мовленнєвий та когнітивний розвиток взаємозв'язані, тому найпершими діти називають ті предмети, з якими взаємодіють [10].

У мовленні дітей раннього віку дослідники виокремлюють «формули» або «сталі фрази» – вислови, що містять більше одного слова, які сприймаються й продукуються дитиною як одне ціле. Такі вислови здебільшого індивідуальні для кожної дитини: то там? ди ди дя (іди сюди) тощо. І перші слова, і невербальні комунікації дітей позначають емоційно насичені події і носять контекстуальний характер, що свідчить про

домінування у процесах спілкування емоційного компоненту, на відміну від комунікації дорослих. На цьому етапі оволодіння мовленням, як зазначає А. Magrebyan, вербальну поведінку не можна розглядати як автономний засіб, оскільки вона тісно пов'язана із невербальною сферою і почуттями [59].

В структурі невербальної комунікації І. Логвінова виділяє наступні параметри: вираз обличчя (відтворення дитиною емоційного стану, розпізнавання та відповідь на вираз обличчя інших); жести (використання рук та тіла для вираження певних емоцій без використання словесних форм); зоровий контакт (здатність дитини утримувати контакт з очима іншої людини); фізичний контакт (здатність використовувати різні форми тілесного контакту: обійми, погладжування, поплескування по плечу); реакція на вираз обличчя інших (здатність до емоційного відгуку на емоційні вирази інших людей); розуміння значення жестів (здатність розуміти значення жестів інших); інтерпретація тілесних сигналів інших (здатність дитини сприймати і розуміти невербальні сигнали від інших осіб); вокалізацію (здатність дитини супроводжувати власні емоції (потреби) відповідними немовленнєвими звуками (сміх, плач, гукання тощо); візуальну спрямованість (здатність дитини дивитися, зосереджувати свою увагу під час взаємодії) [59]. Н. Базима та О. Мороз підкреслюють, що невербальне спілкування не вимагає від дитини сформованих артикуляторних, фонематичних умінь та навичок і має полісенсорну природу [1].

Т. Сак наголошує на важливості вироблення якісних характеристик візуальної взаємодії, як складової невербальної комунікації, а саме: погляд, як узгодження напрямку; тривалість фіксації погляду на обличчі співрозмовника; здатність спостерігати за жестами, виразом обличчя дорослого; частота взаємообміну поглядами; здатність до імітації дій, жестів, міміки та їх послідовностей; комбінація погляду з іншими невербальними засобами.

Останнє є основною умовою появи комунікативної спрямованості невербальної поведінки, що визначає її інтеціональність [112].

6. Здатність до самостійної та соціальної гри. Становлення та формування ігрової діяльності на кожному віковому етапі має свої закономірності та проходить через предметну діяльність. Через гру дитина опановує різні форми комунікативної поведінки та реалізує їх в ігровому спілкуванні.

В межах нашого дослідження ми розглядаємо самостійну та соціальну гру. Під самостійною грою ми розуміємо різну діяльність, яка не є навчальною, не спрямована на вирішення практичних завдань та визначається дитиною на власний розсуд. Самостійна ігрова діяльність дозволяє дитині проявити ініціативу, творчо виразити себе та виробити навички прийняття рішень. Самостійна гра передбачає спонтанність і не потребує зовнішнього підкріплення.

Розвиток ігрових навичок є підґрунтям для соціальної поведінки, яка часто містить навички гри. Соціальна гра передбачає взаємодію з дорослими та однолітками і потребує соціально-опосередкованого підкріплення. Розвиток комунікативної поведінки дитини, спрямованої на взаємодію з однолітком, починається з процесу засвоєння соціально-рольового простору у творчій грі. Прояв такої готовності до засвоєння нових форм спілкування з однолітками визначає перехід до наступного етапу комунікативної поведінки дитини, а саме до здатності підпорядковувати свої бажання та інтереси інтересам інших учасників гри.

Новий досвід характеризує початок процесу засвоєння системи суб'єкт-суб'єктних відносин у структурі діяльності, що у ранньому віці проявляється між учасниками творчої гри. Нові відношення між рівними суб'єктами у вільній діяльності активізують розвиток нових функцій спілкування. Тобто засвоєння комунікативних функцій вказує на спрямованість дитини на

взаємодію з іншими людьми та рівень сформованості спілкування як діяльності.

7. Здатність до комунікативної поведінки. Комунікативна поведінка представляє собою прояв мотивованої та частково немотивованої символічно опосередкованої активності, спрямованої на підтримку контакту, обмін інформацією та самовираження. Комунікативна поведінка багато в чому залежить від рівня соціального сприйняття і уявлень дитини, її спрямованості на соціальне оточення, оволодіння різними формами і засобами спілкування (як мовленнєвими, так і немовленнєвими), визначається формою, об'єктом і засобами комунікації [115, 160].

Комунікативна спрямованість поведінки втілюється у здатності цілеспрямовано використовувати різноманітні комунікативні сигнали для ініціювання, підтримки чи завершення ситуації спілкування. Її важливою умовою є якість обміну поглядами між комунікантами, що визначає ефективність процесу взаємодії, реалізує орієнтувальну функцію невербальної поведінки та дозволяє адекватно здійснювати регуляцію контакту [112].

Всі аспекти передкомунікативної та власне комунікативної діяльності (здатність сприймати мовлення дорослих і розуміти його контекст, продуктивна взаємодія, емоційні контакти) пов'язані між собою в єдиному процесі спілкування дитини з оточуючими та визначають як терміни появи активного мовлення, так і темпи його розвитку. Емоційне спілкування водночас є не лише первинною, а й найбільш важливою в усі періоди дошкільного дитинства формою спілкування, оскільки воно створює умови для реалізації загальної активності, що проявляється в усіх специфічно дитячих видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній).

Як вказувалося раніше, результати теоретичного аналізу спеціальної та науково-методичної літератури, а також досвід організації заходів психолого-педагогічного та логопедичного впливу у відділеннях (центрах) комплексної

реабілітації дітей з інвалідністю засвідчив необхідність виокремлення та авторського трактування наступного психологічного новоутворення дитячого віку, яке ми розглядаємо як «базові комунікативні вміння і навички».

Під базовими комунікативними вміннями і навичками ми розуміємо здатність дитини до реалізації комунікативної потреби у самотійно чи опосередковано організованій ситуації комунікативної взаємодії шляхом використання елементарних мовленнєвих шаблонів чи синтаксичних моделей, засвоєних в процесі ситуативно-особистісного спілкування [18].

В структурі базових комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку ми виділяємо наступні складові: здатність розуміти ситуацію спілкування та приймати у ній участь; здатність виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття; здатність ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії. Розглянемо їх більш детально.

1. Здатність розуміти ситуацію спілкування та приймати у ній участь.

В перші роки життя дитини її потреби задовольняються через взаємодію із дорослими, а спілкування не виходить за рамки предметних інтересів [72]. Здатність дитини розуміти та приймати участь у ситуації спілкування надає їй змогу не лише одержувати і засвоювати суспільний досвід, а й створює умови для реалізації власної індивідуальності в сумісній з іншими діяльності.

Розуміння дитиною ситуації спілкування є важливою характеристикою, що визначає власне мовленнєве повідомлення. Комунікативна спрямованість, «включеність» у ситуацію взаємодії породжує мету, мотив, виявляє зміст дій між комунікантами, тему мовленнєвого повідомлення і форму його побудови. Якщо ситуація значима, проблемна, то вона визначає динамічність відносин її учасників, активність спілкування, зацікавленість, спонукає готовність до взаємодії [92].

Саме в ранньому віці складається перша форма спілкування дитини з однолітками – емоційно-практична. Спілкування зводиться, переважно, до рухової та мовленнєвої активності і вирізняється розкутістю та безпосередністю. Дітей приваблює сам процес спільних дій, а провідним мотивом до спілкування є зосередженість дітей на самовиявленні. Незважаючи на те, що діти прагнуть наслідувати один одного, образ ровесника для дитини ще нечіткий, адже їх спільні дії є поверхневими. Діти від народження до 3 років не здатні до довільної самоорганізації поведінки, засвоюють матеріал за допомогою мимовільного запам'ятовування, розуміють мовлення фрагментарно, з опорою на невербальний контекст. Головною мотивацією до засвоєння нових мовленнєвих одиниць і правил є комунікативна потреба. Тому лише при високому рівні комунікативної вмотивованості дитина включається в ситуацію спілкування та приймає в ній участь.

2. Здатність виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття.

Протягом переддошкільного віку дитина оволодіває здатністю використовувати вербальні засоби комунікації для взаємодії з іншими людьми. Як правило невербальна комунікація супроводжує вербальну та характеризує особистісне відношення учасників до процесу спілкування [45].

У процесі комунікації дитина вчиться розуміти вираз обличчя співрозмовника, розрізняти інтонацію схвалення, подиву, осуду, вчиться розуміти значення жестів. За допомогою жестів та міміки діти вітаються, прощаються, проявляють почуття та емоції. Поступово відбувається заміна невербальних засобів спілкування на вербальні, а невербальні засоби спілкування переходять у допоміжні.

Опановуючи значенням слова дитина може застосовувати його для передачі інформації. Це стає можливим за допомогою регулювання вербальної функції, яка перетворюється на самостійний вид діяльності. Засоби

спілкування, які використовує дитина, можуть бути різними: невербальні (дивиться в очі, починає посміхатися, привертаючи до себе увагу, бере за руку, притискається тощо) та доступні вербальні, з використанням власних доступних висловлювань.

3. Здатність ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії.

До кінця періоду раннього дитинства комунікація дитини з дорослими та однолітками ускладнюється. Дитина опановує зміст слова і, відповідно, проявляє ініціативу у спілкуванні, тим самим створюючи комунікативну ситуацію у вигляді простого діалогу, який супроводжується жестами, мімікою, інтонацією, паузами. Дитина може застосовувати посмішку, сміх, сльози, пози, які посилюють чи замінюють засоби вербальної комунікації. Це період, коли дитина вчиться сама встановлювати контакт з дорослими та однолітками.

Для стимулювання ініціативності у процесі розвитку дитини істотне значення має взаємодія з дорослим, здатним сприймати та реагувати не лише на комунікативні, а й на некомунікативні прояви, підтримуючи діалог та будь-які сигнали з боку дитини. Такі дії призводять до впевненості дитини у тому, що її ініціатива помічена і цінна. Ключовим моментом є специфічна ігрова поведінка дорослого, який бере активну участь у спілкуванні на рівних з дитиною, зацікавлений у його емоційних реакціях в ігровому процесі, за винятком критики.

Засвоєння навички ігрової діяльності вимагає практичного засвоєння дитиною системи мовленнєвих умінь і навичок, які б дозволили їй вільно і невимушено вступати у комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими. В процесі вікового онтогенезу у дитини розвиваються навички розпочинати та підтримувати розмову, уважно слухати співрозмовника, відповідати на запитання, виявляти ініціативу у діалозі [45].

Всі аспекти передкомунікативної та власне комунікативної діяльності (здатність сприймати мовлення дорослих і розуміти його контекст, продуктивна взаємодія, емоційні контакти) пов'язані між собою в єдиному процесі спілкування дитини раннього віку з оточуючими й визначають як терміни появи активного мовлення, так і темпи його розвитку. Емоційне спілкування водночас є не лише первинною, а й найбільш важливою в усі періоди дошкільного дитинства формою спілкування, оскільки створює умови для реалізації загальної активності.

1.4. Формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у процесі вікового онтогенезу

У ранньому віці діти засвоюють комунікативно-мовленнєві навички, необхідні для вербалізації потреб, думок та почуттів в ситуаціях соціальної та комунікативної взаємодії, а також навчаються належним чином на них реагувати (Coppie & Bredekamp). Науковці відмічають раннє сприйняття дітьми основних інтонаційно-комунікативних контурів (ствердження, питання і спонування) в мовленні дорослих (Smith, Dalle, Muller) [136].

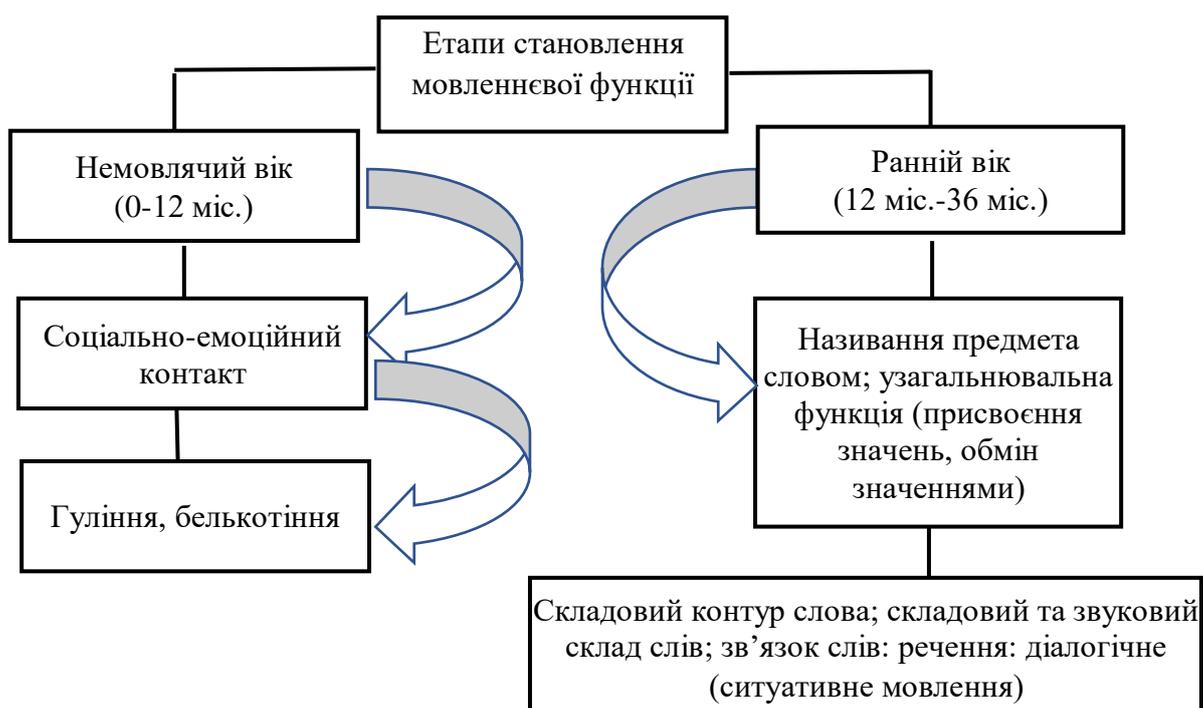
Загальновідомою є класифікація, у якій виділяють 4 форми спілкування дитини з дорослими: ситуативно-особистісна; ситуативно-ділова (наочно-дійова); позаситуативно-пізнавальна; позаситуативно-особистісна.

Ситуативно-особистісна форма спілкування в онтогенезі є першою, з'являється приблизно в 0-2 місяці і має найкоротший термін існування в самостійному вигляді – до 6 місяців. Провідним мотивом в цей період життя дітей є особистісний мотив. Це спілкування безпосереднє, що і відображено в колишній назві ситуативно-особистісного спілкування «безпосередньо-емоційне». Провідне місце у ситуативно-особистісному спілкуванні посідають експресивно-мімічні засоби спілкування (усмішка, погляд, міміка).

Ситуативно-ділова форма спілкування з дорослими з'являється в онтогенезі з другого півріччя і триває від 6 місяців до 3 років. Ситуативно-ділове спілкування виконує найважливішу роль в житті дітей раннього віку. В цей час діти переходять від неспецифічних примітивних маніпуляцій з предметами до все більш специфічних, а потім і до культурно фіксованих дій з ними. В цьому переході спілкування відіграє вирішальну роль.

В першій половині дошкільного дитинства виникає третя форма спілкування – позаситуативно-пізнавальна. Як і друга форма спілкування (ситуативно-ділова), вона опосередкована, але вплетена не в практичну співпрацю з дорослим, а в спільну пізнавальну діяльність («теоретична співпраця»).

До кінця дошкільного дитинства з'являється вища для дошкільників форма спілкування з дорослими – позаситуативно-особистісна. Провідним в цій формі є особистісний мотив. Формування позаситуативно-особистісної форми спілкування до кінця дошкільного віку набуває особливого значення і обумовлює комунікативну готовність дитини до шкільного навчання [45]. Схематично структуру даного процесу представлено на рис. 1.7.



*Рис. 1.7. Етапи становлення мовленнєвої функції
у дітей раннього віку*

У відповідності з концепцією нашого дослідження ми розглядаємо розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок через призму пізнання навколишнього світу та спілкування з дорослими та однолітками.

1. На першому році життя спілкування розвивається в процесі взаємодії дитини і важливого для неї дорослого. У процесі цієї взаємодії дитина починає виділяти іншу людину спочатку як джерело задоволення базових потреб, а вже згодом і як комунікативного партнера. У спілкуванні з дорослим (з появою комплексу поживлення) дитина починає засвоювати базові вміння (дивитися на іншу людину, дотримуватися черговості в діях, сприймати зміну поведінки як комунікативний сигнал), які стають основою розвитку предметно-практичної діяльності і наслідування та забезпечують готовність дитини до розуміння і використання мовлення.

2. На другому році життя основними комунікативними партнерами залишаються близькі дорослі, з якими дитина спілкується для вирішення різних завдань (отримання бажаного, вивчення нового, засвоєння способів поведінки у тих чи інших ситуаціях, зокрема у вигляді наслідування). Активний розвиток спілкування і предметно-практичної діяльності забезпечує засвоєння уявлень про навколишній світ та готує дитину до використання мовлення як основного засобу комунікації. Приблизно в цьому віці дитина починає спілкуватися з однолітками в комфортній та безпечній ситуації (з'являється так звана гра поруч).

3. До трьох років основним засобом комунікації дитини стає мовлення. Досвід спілкування з іншими людьми, засвоєння різних видів діяльності (продуктивної, елементів ігрової діяльності, самообслуговування тощо), розвиток пізнавальних процесів створює все більше умов для вивчення,

проживання і систематизації поглядів на світ предметів та інших людей. У цьому віці інша дитина стає партнером по спілкуванню в комфортній ситуації, проте спілкування з дорослим продовжує відігравати найважливішу роль (дорослий виступає і як комунікативний партнер, і як зразок для наслідування).

Зібраний та проаналізований фактичний матеріал дозволяє нам виокремити вікові особливості формування комунікативного мотиву до ситуації спілкування у дитини раннього віку, а саме: потреба повідомити про свій стан (дитині боляче, вона голодна чи налякана); потреба продемонструвати свою згоду чи незадоволення; потреба задовільнити свої бажання (дати предмет чи іграшку, взяти на руки, допомогти, нагодувати, приділити увагу тощо); потреба у спільних іграх з однолітками та дорослими.

Як складову комунікативної поведінки (встановлення зорового, емоційного та жестово-мімічного контакту, реакція на партнера по комунікативній взаємодії, наявність соціальної посмішки) у дитини раннього віку ми розглядаємо комунікативну потребу, до якої відносять: активні емоційні поведінкові прояви дитини по відношенню до дорослих та однолітків; здатність ініціювати взаємодію; привертання уваги дорослого; поява чутливості дитини до ставлення дорослого; сприйняття його оцінки.

Показниками сформованості комунікативної потреби є скорочення дистанції із співрозмовником у процесі взаємодії, вияв позитивного ставлення до нього, наявність фізичного контакту.

Особливу увагу, на наш погляд, слід приділити емоційній складовій дитячого спілкування. Основна роль емоційних контактів полягає в тому, що вони загострюють потребу у спілкуванні з дорослими та однолітками, стимулюючи тим самим до оволодіння безпосередньо процесом мовлення, як засобом комунікації. Однак змістовну, знакову функцію мовлення починає набувати у ході спільних із дорослими і однолітками предметних дій.

Взаємодія, співробітництво вимагають встановлення зв'язків між звуковою оболонкою слова та відповідними предметами і явищами, які воно позначає. Такий взаємозв'язок виникає у процесі ситуативно-ділового спілкування, що зберігає минулі досягнення ранньої форми спілкування – адресність та комунікативну спрямованість. Під час переходу до нових форм спілкування набутий зміст потреби у спілкуванні і її структурні характеристики постають як складові елементи нового, більш складного явища.

У своїх дослідженнях І. Мартиненко виділяє три етапи розвитку мовлення як засобу спілкування [70].

I етап – довербальний. Дитина ще не розуміє мовлення оточуючих і не вміє говорити сама. Підготовчий етап охоплює перший рік життя дитини і має виключне значення в подальшому розвитку мовлення. Основне значення довербального етапу розвитку мовлення дитини полягає в тому, що в цей час закладаються умови для розуміння зверненого мовлення.

II етап – виникнення мовлення. Дитина починає розуміти мовлення дорослих і самостійно відтворює перші активні слова. Цей етап охоплює вік дитини від кінця першого року до другої половини другого року життя і є перехідним між двома стадіями у спілкуванні дитини з оточуючими – довербальної і вербальної.

III етап – розвитку мовленнєвого спілкування. Цей період триває від появи перших слів до кінця дошкільного віку. Він полягає у тому, що діти оволодівають змістом слова, навчаються застосовувати його для передачі адресату більш складної та абстрактної за змістом інформації. Водночас, діти оволодівають вмінням застосовувати мовленнєві засоби, внаслідок чого мовлення перетворюється в самостійний вид діяльності – комунікативний.

А. Маркова простежила генезис мовленнєвих функцій та їх зв'язок із спілкуванням у дитячому віці. Так, до року автор констатує появу

індикативної і номінативної функції мовлення (називання ознаки предмета і предметна співвіднесеність слова) і пов'язаної з ними сигнікативної – функції, яка дозволяє позначати об'єкти і явища. На думку автора, емоційне спілкування з дорослим стимулює появу експресивної функції мовлення. У ранньому віці (від року до трьох) формується узагальнююча функція мовлення, що виражається в розширенні словника і появі запитань дітей до дорослих з приводу назви речей.

Вікова динаміка комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини раннього та дошкільного віку відбувається на таких рівнях:

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

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

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

спілкування; ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною (оцінка співрозмовника, безоцінне сприйняття іншої людини); потреба в міжособистісному спілкуванні, широта та дієвість його мотивів [34].

Становлення форм комунікації відбувається поступово. Так, в поведінці дитини від народження до року N. Lepska виділяє чотири етапи становлення комунікації.

I етап: від народження до 2,6 місяців. На початковому етапі розвитку дитини «спілкування» носить односторонній характер і здійснюється передусім завдяки предметним діям матері (вона годує дитину, усуває причини дискомфорту, заспокоює її). Іноді ці дії озвучуються (мати співає, щось промовляє). Проте ці вокалізації тільки суб'єктивно для матері є зверненнями. Реально ж вони носять емоційний характер, а їх функція – супровід відповідних предметних дій. Це усього лише передумови для комунікації, а не її акт.

II етап: від 2 – 2,6 до 5 – 6 місяців. На цьому етапі форми спілкування матері з маленькою дитиною – це її індивідуально звернений монолог, який має звуко-жестово-мімічну структуру. Головною є міміка, особливо посмішка – сильний стимул для реакції відповіді у дитини. Великого значення набувають жести, особливо виразними бувають рухи рук. Жести і міміка, як правило, супроводжуються звуками голосу. Звуки можуть бути як мовленнєвими (з'єднання лексично значимих одиниць), так і немовленнєвими (ласкаві прицмокування, заохочувальні та застережні вигуки). У цьому ж віці дитина починає сприймати звернення матері й намагається на нього відповісти загальною руховою активністю (комплексом поживлення), вокалізаціями, гулінням, посмішкою. Так виникає спілкування, оскільки «звернений» монолог матері отримує видимий відгук з боку дитини. Отже, форма спілкування наближається до діалогу.

II етап: від 5-6 до 10-11 місяців. Сутність спілкування на цьому етапі полягає в тому, що мати й дитина поперемінно, а іноді одночасно виражають свій емоційний стан, ніби ведуть свої комунікативні партії. Цю синкретичну єдність монологу і діалогу можна назвати дуєтом. У науковій літературі цю форму комунікативної діяльності дитини прийнято називати «лепетними» монологами. Вони здійснюються невербальними звуковими засобами і не передають інформацію, а виражають захопленість, ігрову активність дитини.

IV етап: від 8-9 до 12-14 місяців. На цьому етапі вокалізації, жести, міміка як матері, так і дитини, набувають власне комунікативної значущості. Мелодика мовлення матері тепер є не лише чинником емоційного впливу, а й усвідомлюється дитиною як знаковий феномен, який дозволяє диференціювати питання й спонукання.

На думку А. Богущ, перші роки життя дитини мають вирішальне значення для подальшого розвитку її мовлення. Розвиток мовлення у цей період проходить два етапи: перший – від 1 року до 1 року 5-6 місяців, другий – від 1 року 5-6 місяців до 3 років. На першому етапі продовжується розвиток розуміння мовлення, на другому – збагачується словниковий запас, розвивається активне мовлення.

Перший рік життя належить до підготовчого періоду, всередині якого виділяються три етапи.

Перший етап – 1 міс. – 5-6 міс. – провідною діяльністю є емоційне спілкування дитини з дорослим. Цей етап характеризується появою перших передмовленнєвих реакцій, починаючи з крику, перших мимовільних звуків. До 5-6 міс. з'являється белькіт, який є найбільшим складним голосовим утворенням цього періоду. Саме з белькоту започатковується власне активне мовлення дитини [9, 147]. Він готує мовленнєвий апарат до вимови звуків, складів і слів, сприяє розвитку фонематичного слуху.

На другому етапі підготовчого періоду (6-12 міс.) з'являється новий тип спілкування дорослого і дитини – спілкування на основі розуміння мовлення. Слово набуває для дитини значення умовного подразника, отже дитина навчається розуміти, що кожен предмет, дія, властивість мають свою назву. З психологічного боку саме розвиток розуміння мовлення у дітей допомагає встановлювати зв'язки між словами, які вони промовляють, і предметами чи діями.

Третій етап підготовчого періоду (10-12 місяців – другий рік життя) характеризується розвитком самостійного мовлення та появою перших слів [7, 9, 11].

Отже, на кінець першого року життя дитина добре розуміє не тільки окремі фрази, а й цілі речення у мовленні дорослих, відтворює відповідно до словесних подразників дії і рухи. Слово дорослого починає регулювати поведінку дитини.

Другий рік життя – це період інтенсивного і швидкого розвитку мовлення. На початку другого року життя дитина починає швидко встановлювати зв'язок між словом і предметом, відбувається подальше розуміння мовлення дорослих. Поступово розуміння мовлення виходить за межі конкретної побутової ситуації. У другому півріччі дитина починає розуміти слова, що означають стать і вік людини, назви предметів, живі і неживі об'єкти, назви кімнат чи приміщень, де перебуває дитина. Саме на другому році життя відбувається формування однієї з основних особливостей другої сигнальної системи – узагальнення. На кінець другого року життя з'являється узагальнення на основі загальних ознак, незалежно від величини, кольору, форми предмета.

На другому році життя дитини формується, хоча і нерівномірно, активний словник. Якщо на початку другого року життя у дитини з'явилося близько 20 слів і вона переважно користується емоційно-жестовим мовленням,

то на кінець року активний словник дитини складає близько 300 слів, а назва набуває важливого змісту. Саме в цьому віці активний словник дитини стає основним засобом спілкування.

На третьому році життя мовлення дитини розвивається за наступними напрямками: розуміння мовлення дорослих; оволодіння словником; удосконалення звуковимови; засвоєння граматичної будови мовлення; розвиток діалогічного мовлення [7, 9, 11].

Розуміння зверненого мовлення на цьому етапі зростає за обсягом і якісно змінюється. У другому півріччі дітям доступне розуміння художніх творів без використання наочності. На основі розуміння мовлення дитина починає робити перші самостійні висновки та узагальнення.

Третій рік життя дитини характеризується активізацією мовлення, зростає її мовленнєва активність у спілкуванні з дорослими та однолітками, дидактичних та сюжетних іграх, самостійній діяльності. Вона виявляється у бажанні римувати слова, складати казки. Систематичне спілкування з дорослими та однолітками є додатковим фактором розвитку активного мовлення.

Н. Гавриш та А. Богущ виокремили наступні тенденції в розвитку мовлення дітей раннього віку: фонематичний слух випереджує розвиток артикуляції. Дитина спочатку навчається слухати мовлення, а потім правильно говорити; пасивне мовлення в розвитку випереджує зростання активного словника. Дитина спочатку розуміє слова-вказівки, потім слова-назви, пізніше настає розуміння інструкцій та доручень; з відкриттям дитиною того, що кожен предмет має своє призначення, проявляється чітко виражена ініціатива розвитку словника [20].

Фахівцями у галузі дошкільної педагогіки та психології виокремлено широкий спектр засобів спілкування, але відносно категорії дітей раннього віку найбільш значущими, на наш погляд, є наступні: експресивно-мімічні

(погляд, рухи тіла, міміка, пози та природні жести, виразні вокалізації) та мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді, репліки).

Отже, формування і розвиток комунікативної активності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку передбачає не лише засвоєння ізольованих мовленнєвих одиниць, а й формування цілісної інтегрованої мовленнєвої діяльності, що має свою мотивацію і комунікативну мету й забезпечується складними комплексами комунікативно-мовленнєвих вмінь і навичок.

1.5. Особливості формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку

Розвиток мовлення в перші роки життя дитини проходить складний шлях і має неповторні особливості. У ньому чітко відокремлюються етапи, стадії, які тісно пов'язані між собою єдиним діалектичним процесом розвитку. Кожна більш рання стадія розвитку зумовлює оволодіння більш складною і кожна затримка в проходженні дитиною одного етапу спричиняє затримку в проходженні наступного, а це означає не тільки затримку формування мовлення, а й затримку психічного розвитку дитини раннього віку в цілому [68].

Л. Залановська виділяє наступні особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями розвитку різного генезу:

- нездатність адекватно використовувати візуальний контакт, міміку, жести для регулювання соціальної взаємодії (візуальний контакт знижений або відсутній взагалі);
- нездатність до встановлення взаємовідносин з однолітками;
- відсутність соціально-емоційної залежності, що виявляється в порушеній реакції на інших людей;
- відсутність модуляції поведінки відповідно до соціальної ситуації;

- відсутність спільних інтересів у спілкуванні з іншими людьми;
- затримка або повна відсутність спонтанного мовлення, без спроб компенсувати цей недолік жестикуляцією чи мімікою (часто цьому передують відсутність комунікативного гуління у віці немовляти);
- відносна нездатність починати або підтримувати бесіду;
- нездатність до рефлексії (дитина не усвідомлює, як вона сприймається партнером по спілкуванню);
- невиразність наслідування або повна його відсутність (йдеться про імітаційні дії) [40].

З урахуванням вікових нормативів формування комунікативної функції в онтогенезі, до порушень передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку нами віднесено: пізню появу лепету, переважне використання однієї групи звуків у мовленні, недостатній стан сформованості або відсутність потреби у спілкуванні; відсутність мотивації і цілеспрямованості в спілкуванні з дорослими і однолітками; грубе порушення мовленнєвих засобів спілкування, їх бідність і недостатня зв'язність; домінування ситуативно-ділової форми спілкування; характерні фонетичні розлади; порушення мовленнєвих і невербальних засобів комунікації, а також невміння обирати їх задля конкретного спілкування; недорозвинення діалогової навички; невміння планувати зміст своєї участі у спілкуванні; труднощі встановлення контакту і коригування напрямів, стилю, методів спілкування і способів взаємодії тощо.

Розглянемо більш детально дизонтогенез передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. До ранніх проявів патологічного розвитку окреслених нами процесів ми відносимо наступні.

1. У віці від народження до 12 місяців дитина демонструє слабкість або відсутність реакцій на звуки голосу та немовленнєві звучання; пасивність чи

відсутність орієнтовної реакції відносно того, що відбувається навколо; не розуміє чи не отримує задоволення від ситуації соціальної або особистісної взаємодії: не встановлює чи є пасивною в контактах з дорослими (відсутність зорового контакту, погляду у відповідь, черговості у вокалізаціях, взаємних соціальних іграх); відсутність белькотіння чи його специфічне, спотворене звучання через невелику кількість голосних у звуковому потоці.

2. У віці від 12 до 18 місяців: відсутність вказівного жесту; відсутність жестів на позначення слів «привіт», «бувай» та жестів, які можуть замінити мовленнєві форми згоди/незгоди, схвалення/несхвалення (поворот голови, кивок, рух руки тощо); відсутність слів 1 типу складової структури (мама, тато, баба тощо); розпад раніше набутих комунікативно-мовленнєвих навичок.

3. Від 18 до 24 місяців: відсутність комунікативних жестів; відсутність вербальної (словесної, звукової) імітації чи спонтанного повторення почутих слів; відсутність потреби у комунікативній взаємодії з дорослими чи однолітками або її пасивність; труднощі розуміння зверненого мовлення (дитина розуміє менше 50 слів чи фраз без супровідних жестів чи контекстних підказок); активний словниковий запас дитини складається не більш ніж з 6-10 звуконаслідувань чи аморфних слів-коренів.

4. Від 24 до 36 місяців: відсутність вербальної та моторної імітації; відсутність розуміння і, як наслідок, виконання вказівок/простих інструкцій; відсутність простої двослівної фрази («йти гуляти», «пити молоко» тощо); відсутність мотиву вербалізувати свої стани, потреби чи бажання; спонтанне повторення слів і фраз, які дитина чує чи чула раніше, без комунікативних мотивів.

З урахуванням вищезазначених ознак патологічного розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок, нами визначено варіанти порушень комунікативної поведінки дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

1 варіант: пасивна відмова від спілкування. Дитина ігнорує комунікативну ситуацію, затихає чи завмирає у певній позі, її рухові реакції загальмовуються. На спроби дорослого встановити комунікативну взаємодію дитина відповідає слабо або протестує.

2 варіант: активна відмова від спілкування. Дитина уникає чи відмовляється від спілкування. Відповідає протестом на спроби дорослого створити ситуацію комунікативної взаємодії. Протест дитини проявляється у вигляді різких рухів, жестів заперечень, емоційно насиченого невдоволення, збільшення фізичної дистанції з дорослим.

3 варіант: специфічні комунікативні реакції. Дитина демонструє несподівані, а іноді небезпечні реакції, внаслідок яких дорослий відмовляється від своєї ініціативи і скеровує всю увагу на врегулювання реактивної поведінки дитини.

4 варіант: суперечливі комунікативні реакції. Дитина, одночасно демонструє суперечливі (наприклад, одночасно «так» і «ні») невербальні комунікативні реакції. Зазвичай таку поведінку дитина демонструє тоді, коли дорослий не розуміє її і тим чи іншим способом активно висловлює своє «нерозуміння».

Отже, порушення передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку проявляються у вигляді зниження потреби у спілкуванні як з дорослими, так і з однолітками, недостатній сформованості видів і форм комунікації, особливостях поведінки (відсутність зацікавленості в контакті, невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, негативізм). Порушення комунікативно-мовленнєвого розвитку мають негативний вплив на встановлення та підтримку контактів з дорослими та однолітками під час сумісних видів активності, що значно ускладнює подальшу здатність дитини до суспільно корисної діяльності, в процесі якої вона здобуває певний соціальний та життєвий досвід.

Пошук шляхів корекції дефіцитарності комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей раннього віку є надзвичайно актуальною проблематикою і набуває в сучасних умовах особливого значення. Відтак, можна впевнено стверджувати, що з метою подолання труднощів у формуванні передкомунікативних і базових комунікативних вмінь і навичок необхідною є організація спеціального педагогічного втручання. Корекція має будуватись на принципах диференціації та індивідуалізації навчання шляхом формування мотивації дитини до продуктивної комунікації і ставлення до себе як до активного суб'єкта комунікативної взаємодії.

Висновки до першого розділу

Понятійно-категоріальний апарат сучасної спеціальної освіти не достатньо повно інтерпретує дизонтогенетичні особливості нервово-психічного розвитку дітей віком від народження до трьох років, дефіцитарність розвитку яких з часом може набувати більш складного характеру. Полікомпонентна структура затримок у розвитку, в тому числі внаслідок органічного ураження головного мозку або функціональної незрілості його структур, нами розглядається як ускладнення у розвитку, які можуть носити як сталий, так і тимчасовий характер. У зв'язку із цим нами виокремлено категорію «ускладнення у розвитку» та розроблено авторську дефініцію. «Ускладнення у розвитку» в нашому розумінні – це поліморфна група порушень нервово-психічного розвитку різного генезу, обтяжених низкою патопсихологічних станів та дизонтогенетичних ознак, зумовлених шкідливим впливом екзогенних та ендогенних факторів у пренатальному, інтранатальному та постнатальному періодах життя дитини.

Комунікативна діяльність дітей раннього віку з ускладненнями розвитку має низку специфічних ознак, зумовлених віковими, біологічним та соціально-психологічними чинниками. Зважаючи на затримані темпи формування вербальних і невербальних засобів спілкування, особливості протікання психічного дизонтогенезу у дітей раннього віку та його проявів в зоні актуального розвитку, в контексті нашого дослідження виникла потреба виокремлення авторських дефініцій «передкомунікативні навички» та «базові комунікативні вміння і навички» серед інших компонентів комунікативної діяльності.

Під передкомунікативними навичками ми розуміємо передумови до розвитку комунікації у вигляді специфічного процесу обміну інформацією, зумовленого потребою дитини у міжособистісному спілкуванні, прагненням до взаємодії та сумісної діяльності шляхом використання доступних

вербальних і експресивно-мімічних засобів спілкування в якості комунікативних сигналів.

Під базовими комунікативними вміннями і навичками ми розуміємо здатність дитини до реалізації комунікативної потреби у самотійно чи опосередковано організованій ситуації комунікативної взаємодії шляхом використання елементарних мовленнєвих шаблонів чи синтаксичних моделей, засвоєних в процесі ситуативно-особистісного спілкування.

Формування і розвиток комунікативної активності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку передбачає не лише засвоєння ізольованих мовленнєвих одиниць, а й формування цілісної інтегрованої мовленнєвої діяльності, що має свою мотивацію і комунікативну мету й забезпечується складними комплексами мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок.

Порушення передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку проявляються у вигляді зниження потреби у спілкуванні як з дорослими, так і з однолітками, недостатній сформованості видів і форм комунікації, особливостях поведінки (відсутність зацікавленості в контакті, невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, негативізм). Порушення комунікативно-мовленнєвого розвитку мають негативний вплив на встановлення та підтримку контактів з однолітками під час сумісних видів активності, що значно ускладнює подальшу здатність дитини до суспільно корисної діяльності, в процесі якої вона здобуває певний соціальний та життєвий досвід.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА
Наукові праці, в яких опубліковані основні результати
першого розділу дисертації

Публікації у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Возчикова Н.В. Онтогенетичні та дизонтогенетичні аспекти формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Випуск 1(10). Запоріжжя, 2024. С. 96-103. DOI <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-10>

2. Возчикова Н.В. Формування комунікативної діяльності у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку як проблема сучасної системи спеціальної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 74. Том 1. Дрогобич, 2024. С. 364-368. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-1-55>

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

3. Возчикова Н.В. Теоретико-методологічні засади розвитку комунікативної компетентності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. 26-27 жовтня 2023 р., Запоріжжя, С. 249-251.

4. Возчикова Н.В. Науково-теоретичні аспекти формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей

раннього віку з ускладненнями розвитку. *Освітні та культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених.* 18-19 квітня 2024 р., Запоріжжя, С. 14-16. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ZejcmseG0BbhGQ0BBhYCMR1-9yuICc8S/view>

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ

2.1. Концептуальні засади емпіричного дослідження

Теоретико-емпіричний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових здобутків у галузі спеціальної освіти, здійснений у першому розділі, підтверджує наше припущення про складну багатовимірну природу комунікативно-мовленнєвої недостатності у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Результати авторських наукових розвідок дають нам підстави стверджувати, що особливості розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку широко висвітлено у численних працях та методичних розробках А. Богущ [6, 7, 8, 9, 10, 11], С. Васильєвої, Н. Гавриш, О. Денисенко [34] К. Крутій [55, 56], Т. Піроженко, [93], Т. Поніманської, О. Рейпольської, Ю. Рібцун [107], В. Тарасун [129], Л. Федорович, М. Шеремет [143, 144, 145, 146, 147, 148, 149] та інших. Видатними українськими науковицями проведено фундаментальні дослідження проблем раннього дитинства та розроблено критерії унормованого розвитку, які в нашому дослідженні було взято за основу. А. Богущ та В. Тарасун запропонували психолого-педагогічний діагностичний інструментарій та комплексні методики обстеження дітей раннього віку за лініями розвитку і критерії його оцінки. Н. Гавриш та К. Крутій обґрунтували необхідність застосування полікритеріального підходу та розробили критеріально-діагностичний апарат та методичний інструментарій дослідження стану розвитку дітей раннього віку в умовах закладів дошкільної освіти.

В пошуках комплексної психолого-педагогічної діагностики на засадах міждисциплінарного підходу та системи патогенетично-орієнтованих шляхів корекції і компенсації порушень комунікативно-мовленнєвої функції у дітей

раннього віку нами було проведено ґрунтовне дослідження сучасного програмно-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти в групах для дітей раннього віку. Отже, на основі аналізу результатів вивчення освітніх програм, рекомендованих до впровадження Міністерством освіти і науки України, нами було з'ясовано наступне.

1. У програмі розвитку дитини дошкільного віку за ред. О. Білан «Українське дошкілля» [5] програмові завдання побудовано з використанням оптимальної інтенсивності мовлення і мислення, що відповідають віковим можливостям дітей з нормотиповим розвитком. Як діагностичний компонент виступають показники компетентності, якими закінчується кожен підрозділ і які можуть бути використані для визначення рівня розвитку дитини в кінці навчального року.

2. У програмі освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / Education & Care», розробленій відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти, відображено вимоги до оновленого змісту освіти дитини від двох до шести (семи) років, уніфіковано вимоги до навченості, вихованості та розвиненості дітей кожної вікової групи. Програма є частиною освітньої системи «Освіта і піклування / Education & Care» і містить інваріантну та варіативну складові, представлені переліком завдань з розвитку компетентностей, в тому числі і мовленнєвої, з урахуванням природних здібностей дітей. Програма орієнтована на створення оптимальних умов для цілісного розвитку та становлення здорової особистості дошкільника у фізичному, інтелектуальному, емоційному й духовному плані. Діагностична складова у програмі відсутня.

3. У програмі розвитку дитини від народження до 6 років «Я у світі» [100] відображено вимоги до оновленого змісту освіти, уніфіковано вимоги до розвиненості, вихованості й навченості дитини впродовж дошкільного дитинства. Провідна ідея програми – оптимально використовувати

можливості віку дитини для її повноцінного розвитку. Програма орієнтує освітян на розвиток у дитини особистісного досвіду в чотирьох основних сферах життєдіяльності – власному Я, предметному, природному та соціальному просторах. Зміст інваріантної складової програми орієнтовано на роботу з дітьми з нормотиповим розвитком і викладено за сімома освітніми лініями, в тому числі і освітньою лінією «Мовлення дитини». Як діагностичний компонент програма пропонує використовувати вікові показники компетентності дитини за кожною лінією розвитку.

4. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина» [38] розроблена відповідно до Базового компонента дошкільної освіти і є комплексною варіативною програмою, в якій відображено вимоги до змісту дошкільної освіти. Зміст освітньої роботи з дітьми структуровано за принципом інваріантності та варіативності, що дає змогу відійти від традиційної системи занять, уможлиблює інтеграцію різних видів діяльності, які тісно пов'язані з реаліями життя, потребами та інтересами сучасних дітей. Завдання програми – представити зміст роботи з дітьми різних вікових груп, узгоджений з концепцією і програмою НУШ. У програмі розкрито концептуальний підхід до побудови освітньої роботи з дітьми дошкільного віку, представлено методи і прийоми реалізації завдань кожної освітньої лінії, надано зразки варіативних форм організації взаємодії дітей з іншими учасниками освітнього процесу, представлено нові форми роботи з батьками. Розділ «Мовлення дитини» для дітей для першої молодшої групи подано за рубриками «Розвиток розуміння мовлення» та «Розвиток активного мовлення», що зумовлене віковими особливостями мовленнєвого розвитку дітей третього року життя. Маємо зазначити, що у структурі оновленої версії освітньої програми «Дитина» (2020 р.) передбачено новий розділ – «Діти з особливими освітніми потребами», де презентовано новий напрям освітньої діяльності – «Співпраця з батьками дітей вікової норми», визначено етапи співпраці між вихователями

ЗДО і батьками, вказано мету, завдання ЗДО та принципи організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в групах з інклюзивним навчанням. Однак даний розділ програми не розкриває особливостей організації інклюзивного освітньо-виховного середовища для дітей першої молодшої групи. Також відсутня комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дітей раннього віку з метою визначення їх комунікативно-мовленнєвих труднощів та особливих освітніх потреб.

Отже, результати наукового пошуку засвідчили наявність діагностичного інструментарію та програмно-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу дітей вікової норми та підтвердили наше припущення про відсутність комплексної психолого-педагогічної діагностики, яка ґрунтується на міждисциплінарному підході та враховує особливості нервово-психічного розвитку дітей раннього віку з генетичною / перинатальною патологією різного генезу. Особливо відчувається дисонанс між організацією діагностичної та корекційної складових реабілітаційного процесу на рівні злагодженої діяльності, що регулюється державою. Відповідно до цього постає необхідність розробки сучасного психолого-педагогічного та діагностичного інструментарію з урахуванням міждисциплінарного підходу до проведення заходів з діагностики та корекції порушень передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку в умовах закладів дошкільної освіти зі спеціальним та інклюзивним навчанням, центрів ранньої соціальної реабілітації, центрів (відділень) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю, центрів раннього розвитку тощо.

Міждисциплінарний підхід до діагностики ми розглядаємо як методологічний принцип сучасного наукового пошуку, який забезпечує різновекторний, але узгоджений процес тісної взаємодії фахівців із лікарями-неврологами, нейропсихологами, психофізіологами та дитячими психіатрами

як для виявлення патофізіологічних механізмів мозкової організації процесу комунікації, так і з метою розробки патогенетично зорієнтованих корекційних заходів, які уможливають максимальне врахування потенційних можливостей кожної дитини та задоволення її базових психологічних потреб.

Контингент дітей раннього віку з порушеннями нервово-психічного розвитку різного генезу має складний характер первинного дефекту, при якому провідними патофізіологічними механізмами виступають неврологічні. Міждисциплінарний підхід до діагностики в контексті нашого дослідження передбачає активне залучення результатів апаратних методів дослідження, а саме даних електрофізіологічних досліджень (нейросонографія, доплерографія, ЕЕГ, слухові викликані потенціали тощо), які входять в клінічний протокол діагностики, лікування та реабілітації дітей із ураженнями центральної нервової системи.

Результати електрофізіологічних досліджень у дітей раннього віку з ускладненнями дають інформацію щодо виразних змін в нейроструктурах головного мозку, порушення мозкового кровообігу, зміщення серединних структур, змінення патерну коркового ритму, а також дисфункції в підкоркових і стовбурових відділах головного мозку [27]. Динамічний аналіз параметрів слухових викликаних потенціалів (СВП) може пояснити причину тривалого обмеження мовленнєво-слухового досвіду дитини на рівні порушень інтегративної діяльності мозку, яка забезпечує сприйняття та впізнання акустичних сигналів. Вищевказані порушення поглиблюють дефіцити комунікативно-мовленнєвого розвитку і тому на перший план виступає необхідність таких корекційних заходів, які б дозволили нормалізувати швидкість проведення мовленнєво-слухової інформації з метою її сприйняття, а в подальшому і її засвоєння [29].

Наявність перинатальних уражень саме підкіркових і стовбурових відділів головного мозку унеможливорює повноцінне створення розгалужених

нервових взаємозв'язків, як в горизонтальному, так і у вертикальному напрямках (інтрапівкулевих і міжпівкулевих) [28]. Незважаючи на включення компенсаторних механізмів інтегративної діяльності мозку при народженні, у таких дітей спостерігаються ушкодження мозкових центрів мовлення автоімунного генезу внаслідок продукції в організмі матері протимозкових ембріональних антитіл [32]. У таких випадках, згідно МКХ-11, діти отримують діагноз «мінімальні мозкові дисфункції», до яких відносяться і різні клінічні форми порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку. Саме тому за відсутності ознак нормативного нейроонтогенезу необхідно проводити додаткову апаратну діагностику, яка б свідчила про дозрівання стовбурових і кіркових структур головного мозку, бо саме з цими структурами пов'язують первинний дефект комунікативно-мовленнєвої функції при тяжких формах її порушення [32].

Розбіжності між усталеними та сучасними інноваційними підходами до діагностики порушень комунікативно-мовленнєвої функції у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку і педагогічними умовами організації цього процесу в закладах освіти різних типів створюють перешкоди для розробки сучасного психолого-педагогічного та діагностичного інструментарію відповідно до напрямів здійснення комплексної оцінки розвитку дитини з урахуванням саме міждисциплінарного підходу.

2.2. Загальні рекомендації до проведення емпіричного дослідження

У вітчизняній дитячій психології і дошкільній педагогіці давно визнано необхідність здійснення систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей, оскільки в період раннього і дошкільного дитинства відбувається активне формування особистості дитини, яке безпосередньо залежить від його соціально-культурних умов. Узгодити педагогічний процес із сучасними суспільними вимогами до дитини, що стрімко змінюються,

допоможе, на думку вчених (Л. Артемова, І. Бех, Н. Гавриш, О. Кононко, Ю. Пінчук, Н. Побірченко, В. Тарасун, М. Шеремет та інші) оновлення дидактичних засад освіти шляхом упровадження стратегії суб'єкт-суб'єктного виховання, здійснення особистісно орієнтованого підходу [23].

К. Крутій провела дефінітивний аналіз понять «діагностика» та «діагностування». Науковиця розглядає діагностику як обґрунтування всіх аспектів дидактичного процесу, спрямоване на визначення його результатів. Діагностування як своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу як навчально-виховного процесу, так й індивідуального розвитку дитини. Діагностування розвитку дитини раннього віку автор визначає як цілеспрямоване, доброзичливе спостереження за дитиною в різних видах діяльності, застосування різноманітних індивідуальних завдань [56]. Ми погоджуємось з авторитетним тлумаченням даних понять, тому межах нашого дослідження нами взято за основу понятійну категорію «діагностування». В контексті міждисциплінарного підходу ми розглядаємо діагностування дітей раннього віку як особливе за своєю сутністю, поглиблене комплексне психолого-медико-педагогічне вивчення, з урахуванням вікових, психологічних та індивідуальних можливостей дітей раннього віку. Результатом даного вивчення є забезпечення індивідуального та диференційованого підходів в цілісному процесі корекційно-розвиткового супроводу.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти існує безліч проблемних питань щодо організації процесу діагностування дітей раннього віку з урахуванням їх вікових та нозологічних особливостей, труднощів інтерпретації кількісного вираження отриманих якісних показників та стандартизації процесу діагностики. Зупинимось на головному і розглянемо більш детально особливості організації процесу діагностування дітей раннього віку з ускладненнями розвитку в умовах закладів дошкільної освіти з

інклюзивним та інтегрованим навчанням, центрів ранньої соціальної реабілітації, центрів (відділень) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, центрів раннього розвитку тощо.

Н. Гавриш у своїх дослідженнях зазначає, що вся діагностична та корекційно-розвиткова діяльність в групах для дітей раннього віку як з нормотиповим, так і з ускладненим розвитком, має відповідати гуманістичній парадигмі навчання й виховання, «центрованої на світі дитинства» [47]. Науковиця наголошує, що цьому сприяють принципи взаємовідносин дорослого з дитиною в освітньому процесі, зокрема: принцип рівності – світ дитинства й світ дорослих є цілком рівноправними частинами людського світу, їхні «переваги» й «недоліки» гармонійно доповнюють один одного; принцип діалогу – батьки і педагоги є рівноправними учасниками спілкування, обміну думками, конструктивної взаємодії з урахуванням пропозицій і думки кожного мовця, учасника спілкування; принцип суб'єкт – суб'єктної взаємодії педагога й дітей передбачає персоніфіковану відкриту манеру спілкування, що дає можливість кожному партнерові самовиразитися; принцип співіснування – світ дитинства й світ дорослих мають підтримувати взаємний суверенітет: діти не повинні страждати від дій дорослих, якими б не були мотиви цих дій; принцип свободи – світ дорослих має помірно й обережно контролювати світ дитинства (передусім заради збереження життя та здоров'я), надавати світу дитинства можливість обирати свій шлях; принцип співрозвитку – розвиток світу дитинства є паралельним процесом розвитку світу дорослих, мета розвитку людини – гармонізація зовнішнього та внутрішнього «Я»; принцип прийняття – кожна дитина заслуговує на прийняття її такою, якою вона є, безвідносно до норм [47]. Відповідно до цього освітній процес, середовище мають передусім пристосовуватися до потреб дитини. Значення названих

принципів підтверджено і в Державному стандарті дошкільної освіти України (2021 р.) [20].

Вивчення та аналіз науково-методичної та спеціальної літератури з ключових питань вищезазначеної проблематики дають нам можливість сформулювати загальні рекомендації до організації процесу психолого-медико-педагогічного обстеження дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. На нашу думку, психолого-педагогічне обстеження доцільно проводити після медичного, за результатами вивчення клініко-анамнестичних особливостей розвитку дитини (ретроспективного спостереження), аналізу інформації щодо соматичного, неврологічного та психічного статусів, клінічного дослідження функціонального стану слухового та зорового аналізаторів, а також характеру та ступеню рухових порушень. Важливою для діагностування є інтерпретація результатів електрофізіологічних досліджень, а саме, динамічний аналіз параметрів слухових викликаних потенціалів (СВП) та, за наявності, аналіз результатів апаратних методів дослідження (нейросонографії, доплерографії, ЕЕГ), які входять в клінічний протокол діагностики, лікування та реабілітації дітей із перинатальними ураженнями центральної нервової системи.

Збір анамнестичних даних має відбуватися шляхом цілеспрямованих бесід з батьками у вигляді структурованих інтерв'ю, які підтверджують та доповнюються інформацією з індивідуальної медичної карти дитини, де відображено актуальні показники стану її здоров'я. Особлива увага приділяється перебігу фетального, інтранатального та постнатального періодів життя дитини з метою визначення наявності / відсутності тератогенних (шкідливих) факторів впливу. Загальне уявлення щодо патогенезу комунікативно-мовленнєвої недостатності дає інформація про етапи та особливості протікання домовленнєвого і раннього мовленнєвого

розвитку, а також особливості становлення психомоторних функцій дитини до моменту обстеження.

Процедура психолого-педагогічного обстеження дітей раннього віку з ускладненнями розвитку має проводитись в світлий час доби, бажано після сніданку чи полуденку. Тривалість діагностичної процедури є критерієм суцього індивідуальним і визначається віковими та психологічними можливостями кожної дитини, а також поведінкою дитини під час обстеження. Оптимальна тривалість діагностичної процедури – 10-15 хвилин. Вибір методів та методик дослідження визначається хронологічним віком дитини, її моторними, сенсорними та інтелектуальними можливостями та рівнем сформованості вербальних і невербальних засобів спілкування. Процедуру обстеження рекомендовано проводити за фізичної присутності матері, адже дитина раннього віку із порушенням нервово-психічного розвитку потребує тривалої емоційно-психологічної адаптації до нових умов, незнайомої обстановки та нових людей.

Залучення дітей другого року життя до сумісної з дорослим діяльності має відбуватись шляхом привернення уваги до яскравих іграшок, застосування лагідних емоційно-мовленнєвих впливів, поступовим і обережним використанням тактильного контакту. Включення в ситуацію обстеження дітей третього року життя досягається шляхом поєднання різних за складністю і структурою завдань в одну цікаву сюжетну гру. Процес обстеження проводиться у довільній формі, а провідним методом є спостереження.

На нашу думку, починати обстеження доцільно із спостереження за самостійною діяльністю дитини, фіксуючи активність, адекватність, різноманітність її предметних та ігрових дій. Якщо дитина не розгортає діяльності із іграшками, дорослий включається в гру, пропонуючи іграшки

та способи дій з ними. Для проведення обстеження необхідно мати достатній набір предметів та іграшок.

Маємо зазначити, що при модифікації діагностичного матеріалу ми дотримувалися певних вимог: по-перше, діагностичним матеріалом служили тільки ті предмети, іграшки та зображення, які були добре знайомі дітям; по-друге, для однієї проби підбиралися іграшки приблизно одного розміру і були виготовлені з певного матеріалу; по-третє, предметні малюнки були одного формату, а зображення – основного спектру кольорів; по-четверте, особлива увага приділялася організації діяльності дитини, тобто відповідно до луріївського підходу виявлення умов, які можуть зробити успішним виконання даної проби для дітей кожної вікової групи; по-п'яте, спосіб пред'явлення матеріалу відповідав віковим особливостям дітей, характеру їх сенсорних, рухових і мовленнєвих порушень [61].

В процесі відбору методик для психолого-педагогічного обстеження враховувався той факт, що для дитини раннього віку провідним способом засвоєння досвіду є наслідування діям дорослого. При оцінці дій дитини важливою теоретичною основою є концепція Л. Vigotsky про два рівні розумового розвитку: актуальний (досягнення на даний момент) і потенційний (пов'язаний із зоною найближчого розвитку). Останній визначається здатністю дитини до співпраці з дорослими, засвоєння нових способів дій та просування на більш високий ступінь розумового розвитку. Зона найближчого розвитку є важливим показником перспектив розвитку дитини під впливом навчання, але і має велике диференціально-діагностичне значення з погляду розмежування дітей із затримкою психічного розвитку і дітей з інтелектуальними порушеннями. У зв'язку з цим необхідне наукове розуміння вікової діагностики психічного розвитку, розробки принципів відбору методик для психолого-педагогічного обстеження дитини, а також параметрів оцінки психічного розвитку, різнобічне вивчення особливостей розвитку дітей

раннього віку, основних типів нормального і аномального розвитку в їх різноманітті [23].

Найбільш складною для емпіричного дослідження, на наш погляд, є категорія дітей раннього віку із стійкими неврологічними наслідками перинатальних уражень ЦНС внаслідок гіпоксично-ішемічних та гіпоксично-геморагічних уражень головного мозку, при яких дитина майже повністю знерухомлена та не здатна до засвоєння як вербальних, так і невербальних засобів комунікації. У таких випадках досліджується наявність інтересу дитини до дій дорослого, його активність та стійкість; здатність концентрувати та утримувати увагу на мовленні дорослого; наявність /відсутність експресивно-мімічних засобів спілкування тощо.

Оскільки і сама процедура діагностичного обстеження, і підбір діагностичного інструментарію мають відповідати віковим та психологічним особливостям дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, ми вважаємо за доцільне дотримуватись наступних рекомендацій:

- діагностичні методики мають бути адекватні хронологічному віку дитини;
- дослідження виокремлених для вивчення аспектів комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини раннього віку слід проводити не однією, а кількома близькими за діагностичним напрямом методиками.

Відтак, задля підвищення ефективності психолого-педагогічного обстеження дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами сформульовано загальні принципи його організації:

- принцип моделювання психічної діяльності, тобто тієї діяльності, яку дитина здійснює у повсякденному житті;
- принцип врахування особистого ставлення дитини до процедури обстеження;

– принцип якісного аналізу, який передбачає врахування як результатів виконання окремих діагностичних проб чи завдань, так і ретельний аналіз всієї психічної діяльності дитини, загального темпу її перебігу, характеру виконання проб та здатності до навчання.

Контроль за психічним розвитком дитини з метою своєчасного виявлення дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку дає можливість організувати ефективну роботу з превентивної корекції, компенсації і попередження вторинних порушень. Раннє діагностування комунікативно-мовленнєвої недостатності надзвичайно складне, однак, в той же час, вкрай необхідне і визначається найважливішою властивістю нервової системи – її пластичністю, тобто нервова система дитини раннього віку гнучко реагує на зовнішні впливи і в інші вікові періоди розвитку дитини захисні адаптаційні механізми не такі високі і, відповідно, можливості повноцінної компенсації порушень у розвитку є значно нижчими.

Отже, результати пошуково-розвідувального етапу експерименту спонукали нас до розробки діагностичної методики для виявлення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, що передує створенню ефективної моделі їх формування.

2.3. Завдання та методика емпіричного дослідження

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується вдосконаленням науково-теоретичного аспекту вивчення особливостей навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку, розробкою інтегрованих комплексних заходів і методик з метою створення індивідуальних корекційних програм, які б забезпечували особистісний розвиток дитини, в тому числі комунікативно-мовленнєвий. Однак, результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем

формування комунікативних вмінь і навичок засвідчили відсутність цілісних досліджень стану їх сформованості у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. У зв'язку з цим перед нами постало завдання вивчити стан сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку як необхідного вікового новоутворення переддошкільного періоду. Зважаючи на актуальність окресленої проблематики особливо важливими для нас є питання діагностики порушень передкомунікативного розвитку, визначення критеріїв раннього прогнозу виникнення можливих комунікативно-мовленнєвих труднощів, розробки прийомів і методів як превентивної спрямованості, так і корекційно-розвиткової.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було комплексне вивчення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку на засадах міждисциплінарного підходу.

Предметом діагностичного дослідження є передкомунікативні та базові комунікативні вміння і навички дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

На реалізацію мети діагностичного дослідження нами було розроблено програму педагогічного експерименту, який здійснювався впродовж 2021-2024 р.р. і складався з трьох етапів: теоретико-аналітичного (2021-2022 р.р.), конструктивно-моделюючого (2022-2023 р.р.) та апробаційно-узагальнюючого (2023-2024 р.р.). Програма експериментальної роботи містила 4 етапи – констатувальний першого порядку, формувальний і констатувальний другого порядку, а також зіставно-порівняльний аналіз результатів експерименту. Емпіричним дослідженням було охоплено 67 дітей раннього віку, які відвідували заклади дошкільної освіти та реабілітаційні центри східного регіону, а саме: центр комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання

інвалідності КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР, комунальну установу «Запорізький обласний спеціалізований будинок дитини «Сонечко» Запорізької обласної ради, комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради. Діти раннього віку, які брали участь в експерименті, відвідували ясельну та першу молодшу групи закладів дошкільної освіти, центрів ранньої соціальної реабілітації та центрів комплексної реабілітації. В умовах лікувальних закладів та центрів раннього розвитку дана категорія дітей отримувала допомогу індивідуально.

З метою розрахунку обсягу вибірки задля отримання репрезентативного результату нами було здійснено пілотне вивчення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей раннього віку. В межах реалізації пілотного експерименту було задіяно 22 дитини раннього віку з ускладненнями розвитку. Результати, отримані під час психолого-педагогічного вивчення було використано для оцінки стандартної, граничної і відносної похибки.

Розрахунок стандартної похибки здійснювався за формулою:

$$\sigma_{\mu} = \frac{s}{\sqrt{n-1}}$$

Де:

σ_{μ} – стандартна похибка;

n – кількість елементів вибірки;

S – виправлене вибіркове середнє квадратичне відхилення.

$$\sigma_{\mu} = \frac{7,9540}{\sqrt{22-1}}$$

$$\sigma_{\mu} = 1,74$$

Для розрахунку граничної похибки було обрано рівень надійності 0,95.

Формула розрахунку граничної похибки:

$$\delta\mu = t_{\gamma} * \sigma_{\mu}$$

Де:

$\delta\mu$ – гранична похибка;

$\sigma\mu$ – стандартна похибка;

$t\gamma$ – квантиль нормального розподілу.

$$\delta\mu = 1,96 * 1,74$$

$$\delta\mu = 3,40$$

Розрахунок відносної похибки здійснювався за формулою:

$$V = \sigma\mu \div \mu * 100\%$$

Де:

V – відносна похибка;

$\sigma\mu$ – стандартна похибка;

μ – середня величина балів за вибіркою.

$$V = 1,74 \div 13,86364 * 100\%$$

$$V = 12,5 \%$$

Здійснений розрахунок результатів пілотного обстеження дітей раннього віку з ускладненнями розвитку дає нам підстави зробити висновок, що з рівнем надійності 0,95 середні показники сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок варіюють в межах від 10,46 до 17,26 одиниць за 60 бальною шкалою, відносна похибка складає 12,5%.

Вищезазначені висновки надають нам підстави для визначення кількості дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, яку необхідно залучити до експериментального дослідження з метою отримання репрезентативних результатів з граничною похибкою не більше 2 і надійністю не менше 0,95.

Формула розрахунку репрезентативної вибірки:

$$n \geq \frac{t_{\gamma}^2 \times S^2}{\delta^2}$$

Де:

t_{γ}^2 – квантиль нормального розподілу з надійністю 0,95;

S^2 – вибіркова дисперсія

δ^2 – бажана похибка

$$n \geq \frac{3,8416 \times 63,26623}{2^2}$$

$$n \geq 61$$

На підставі здійснених розрахунків можна зробити висновок, що для отримання репрезентативного результату з граничною похибкою не більше 2 і рівнем надійності 0,95 до експериментального дослідження необхідно залучити не менше 61 дитини раннього віку з ускладненнями розвитку. Відтак, загальна вибірка експериментального дослідження становила 67 дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, розподілених на дві групи: контрольна – 33 дитини раннього віку з ускладненнями розвитку та експериментальна – 34 дитини раннього віку з ускладненнями розвитку різного генезу. Респондентів контрольної та експериментальної груп було розподілено на дві підгрупи: діти віком від 1 до 2 років (КГ – 14 дітей, ЕГ – 14 дітей) та діти віком від 2 до 3 років (КГ – 19 дітей, ЕГ – 20 дітей).

Дослідження здійснювалося в індивідуальній формі, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей нервово-психічного розвитку дітей раннього віку з наслідками органічного ураження ЦНС. Задля досягнення об'єктивних результатів дослідження, спостереження за комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітей раннього віку з ускладненнями розвитку проводилось як у самотійній ігровій діяльності, так і в спеціально організованих умовах. Під спеціально організованими умовами ми розуміємо комплекс заходів, що забезпечують дослідження педагогічного явища в оптимальних штучно створених ситуаціях.

Задля визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок з урахуванням вікових нормативів формування комунікативної функції в онтогенезі нами розроблено алгоритм діагностування, основою якого є наукові положення про те, що специфіка формування комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями розвитку вимагає спеціального виду діагностики. При

розробці концептуальних підходів до визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок нами зацентовано увагу на здатності вищезазначеної категорії дітей до різних способів використання знаків в комунікативних ситуаціях: як невербальних знаків, так і доступних їм вербальних.

Основною відмінністю діагностування в межах нашого експерименту від традиційного обстеження є комплексність психолого-педагогічного вивчення з урахуванням результатів медичного, генетичного та нейрофізіологічного досліджень. Адже для своєчасного становлення мовленнєвої функції в онтогенезі важливе значення має нормальне функціонування усіх відділів центральної нервової системи, а особливо кори головного мозку. Діагностування дефіцитарності розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок ґрунтується на знанні загальних закономірностей психічного розвитку дітей раннього віку з нормотиповим розвитком та специфічних особливостей мовленнєвого дизонтогенезу дітей з ускладненнями розвитку. Окрім того, діагностування уможлиблює виявлення динаміки комунікативно-мовленнєвої діяльності, визначення доцільних методів і прийомів корекції, забезпечує передбачення результативності організації процесу формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок.

Власне констатувальний експеримент першого порядку складався з двох етапів:

- 1) розроблення експериментальної методики дослідження стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, їх критеріїв та показників;

- 2) з'ясування стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями

розвитку в умовах закладів дошкільної освіти та реабілітаційних центрів східного регіону України.

На першому етапі констатувального експерименту першого порядку вирішувалися два основних завдання: визначення критеріїв і показників рівня сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку та розробка методики діагностування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

На реалізацію мети та завдань даного етапу констатувального експерименту нами було використано наступні методи: спостереження; бесіда; анкетування; вивчення анамнестичних даних й особових справ дітей із зазначенням актуального стану психофізичного розвитку; педагогічний експеримент. З метою виявлення причин та механізмів мовленнєвого дизонтогенезу, С. Конопляста проаналізувала методи психолого-педагогічного вивчення дітей дошкільного віку та розробила власне бачення сутності комплексної діагностики рівня їх мовленнєвого розвитку. Ми погоджуємось з авторитетними поглядами науковиці, тому в межах нашого емпіричного дослідження було взято за основу методи психолого-педагогічної діагностики, виокремлені та сформульовані С. Коноплястою [50].

1. Спостереження – цілеспрямоване сприймання психічного життя дитини, що здійснюється без активної взаємодії з нею і має на меті виявити інваріативні ознаки. Метод об'єктивного спостереження – це стратегія дослідження, що передбачає фіксацію певних характеристик психічного процесу без втручання у його перебіг. Він є попереднім етапом перед плануванням і здійсненням експериментального дослідження. Психологічне спостереження буде ефективним за умови дотримання деяких правил: проводити багаторазові систематичні спостереження певного факту в різноманітних ситуаціях, що дасть змогу відокремити випадкові збіги від

стійких закономірних зв'язків; не робити поспішних висновків, обов'язково висувати і перевіряти альтернативні прогнози стосовно тієї реальності, що стоїть за фактором спостереження; не відривати часткові умови виникнення того, за чим здійснюється спостереження, від загальної ситуації, розглядати їх у контексті загальної ситуації; намагатися бути неупередженим; бажано, щоб спостережуваного оцінювали декілька спеціалістів; завершальне оцінювання має складатися із цих спостережень, при цьому судження кожного повинні бути незалежними.

2. Бесіда з батьками (педагогами) – завжди необхідна частина діагностичного процесу, оскільки її завданням є отримання більш повної інформації про особливості розвитку дитини, ступінь і можливі причини проблем, визначення стратегії подальшої роботи. Зазвичай батьки або вчителі звертаються за допомогою, якщо не можуть самостійно досягти тієї чи іншої педагогічної мети. Такі ситуації завжди мають афективний характер, емоційно перевантажені, тому під час бесіди досліднику бажано дотримуватися таких правил або вимог: простір і час проведення бесіди потрібно передбачити попередньо; ефективність бесіди залежить від активності батьків (педагогів), тому між ними і дослідником необхідно встановити атмосферу довіри; бесіда має зацікавити батьків (педагогів); не можна відкрито критикувати виховні дії батьків (педагогів); важливо налаштувати батьків (педагогів) на кропітку, систематичну і тривалу спільну роботу з метою досягнення успіху в розвитку дитини; бажано, щоб у бесіді брали участь обоє батьків; варто намагатися провести бесіду так, щоб у батьків сформувалися реальні уявлення про психофізіологічні особливості дитини, її труднощі та проблеми.

3. Анкетування – процедура проведення опитування у письмовій формі за допомогою попередньо підготовлених бланків. Анкету самостійно заповнює респондент, а потім здійснюється її аналіз. Анкети, не будучи суворо регламентованим інструментом дослідження, разом із тим мають високу

гнучкість і можуть складатися для вирішення різноманітних завдань, що виникають у процесі практичної діяльності дослідника. Також анкета деякою мірою компенсує неможливість безпосереднього контакту з тим, для кого вона призначена. При цьому слід пам'ятати про орієнтовний характер інформації, отриманої за допомогою анкети.

Відповідно до принципів інтегративного оцінювання розвитку дитини вивчення анамнестичних даних є, з одного боку, невід'ємною частиною побудови психологічної діагностичної гіпотези, а з іншого – це система об'єктивних даних, що дає змогу передбачити причину та можливі механізми виникнення того чи іншого варіанта порушеного розвитку. Слід зазначити, що майже всі спеціалісти приділяють значну увагу збиранню анамнестичних даних, реалізуючи тим самим принцип динамічного підходу. Збирання психологічного анамнезу, безперечно, може ґрунтуватися на вже відомих фактах з історії розвитку дитини (дані медичного анамнезу). Однак не можна ці дані ототожнювати, оскільки процес збирання даних про психологічний розвиток дитини має конкретну мету й завдання і є досить специфічною сукупністю «тем», стосовно яких проводиться бесіда. Навіть за умови нормативного розвитку можна і навіть потрібно оцінювати закономірності нейробиологічного розвитку, важливим компонентом якого є оцінювання соматичного стану, його динаміки в процесі розвитку дитини як одного з факторів каузального (причинного) рівня індивідуально-типологічних особливостей дитини. Спираючись на умови нормального психогенезу, дослідник під час вивчення історії розвитку дитини має приділити особливу увагу вузловим моментам розвитку. Аналізуючи їх можна встановити неузгодженість складових психічного розвитку в їх якісних змінах (запізнення або прискорення формування певної складової тощо). Знання про вузлові моменти розвитку дає можливість оцінити відхилення, недостатність розвитку окремих функцій або процесів.

4. Процедура експерименту – це власне моделювання ситуації навчання з урахуванням використання різних видів допомоги. Вважається, що ступінь прийняття дозованої допомоги відображає потенційні можливості дитини. За допомогою цього методу виявляється не стільки стан досліджуваного психічного процесу, скільки особливості його формування. У його межах досліджуваному спочатку пропонується самостійно оволодіти новою дією або новим знанням (наприклад, виявити закономірність), потім, якщо це завдання вдалося виконати, дитині надається суворо дозована, індивідуалізована допомога. Тобто те, що виконує дитина за допомогою дорослого і становить зону її найближчого розвитку. Експериментальна процедура має бути адекватною можливостям, у тому числі й мовленнєвим, за характером стимульного матеріалу та послідовністю його подання.

Експеримент – дослідницька стратегія, за якої здійснюється цілеспрямоване спостереження за будь-яким процесом в умовах регламентованого визначення окремих характеристик його перебігу. При цьому відбувається перевірка наукової гіпотези. Лабораторний експеримент – це методична стратегія, спрямована на моделювання діяльності індивіда у спеціальних умовах. Провідна ознака цього експерименту полягає в забезпеченні відтворюваності характеристики, що вивчається. Вимоги достовірності отриманих даних пов'язані з певними проблемами: штучні лабораторні умови майже унеможливають моделювання реальних життєвих обставин. Природний експеримент – експериментальна стратегія, яка характеризується тим, що здійснюється в умовах, подібних до звичайної діяльності досліджуваного, але він не знає, що бере участь у дослідженні. За допомогою цього досягається достовірність експерименту. Основними методами зазвичай є спостереження і бесіда, результати яких обробляються якісно. Варіант природного експерименту – психолого-педагогічний експеримент, або експериментальне навчання, під час якого вивчення

психологічних особливостей дитини, що формуються, здійснюється у процесі навчання і виховання. Констатувальний експеримент дає можливість виявити «зону актуального розвитку» дитини (тобто констатувати рівень знань, умінь і навичок на момент обстеження), що є надзвичайно важливим у спеціальній освіті. За допомогою результатів цього експерименту з'являється можливість правильно оцінити ступінь відставання від нормотипового розвитку, виявити порушені аспекти психічного розвитку і поведінки, що в свою чергу дає змогу організувати вчасну адекватну корекційну допомогу [50].

Отже, діагностування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок передбачало здійснення наступних дій.

1. Підбір та використання переліку методик, що дозволяють у процесі виконання завдань на основі безпосереднього сприйняття мовленнєвого матеріалу й емпіричного знання виявити практичні вміння і навички.

2. Оцінювання результативності виконання завдань та побудова на їх основі цілісного представлення щодо стану розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку за наступними параметрами:

- успішність виконання конкретних завдань на мовленнєвому матеріалі;
- характер виконання та рівномірність чи нерівномірність розвитку процесів, що досліджуються;
- типи помилок, що допускаються дітьми у процесі виконання завдань.

Умовним еталоном оцінювання стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок стала психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини з нормотиповим онтогенезом (Є. Соботович), що дає можливість визначити не тільки рівень мовленнєвого розвитку дитини, але і виявити його відставання від вікової норми [123].

Для розв'язання ключових завдань констатувального етапу емпіричного дослідження нами визначено критерії сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, а саме: імпресивно-діяльнісний, лінгвістично-когнітивний та соціально-комунікативний. Схарактеризуємо показники за кожним з цих критеріїв.

Показниками сформованості імпресивно-діялісної складової можна вважати: розвиток слухової уваги; вміння вслухатися в звернене мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення; обсяг і якісні характеристики пасивного словникового запасу (розуміння предметної співвіднесеності слова, слова-найменування; розуміння явищ омонімії: розрізнення близьких за звучанням і значенням слів, назв предметів і дій); розуміння інструкції дорослого та якість її виконання; наявність елементарних форм узагальнень; розуміння нескладного сюжету картинки.

Показниками сформованості лінгвістично-когнітивної складової передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок є обсяг та якісний склад активного словникового запасу: здатність до наслідування слів дорослого; здатність виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття; оволодіння граматичними категоріями та здатність використовувати їх у процесі спілкування; якісна характеристика фразового мовлення (обсяг і типи речень, якими користується дитина в процесі спілкування); опанування звуко-складовою структурою слів; здатність використовувати власні мовленнєві можливості в ситуаціях ігрової та побутової взаємодії.

Показниками сформованості соціально-комунікативної складової є оволодіння мовленнєвою поведінкою, спрямування уваги на партнера по спілкуванню, настанова на реакцію-відповідь; оволодіння різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування, вміння налагоджувати міжособистісні контакти; здатність розуміти та приймати участь у ситуації

спілкування; здатність ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії.

Указані показники відображають кількісну характеристику окремих складових передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у єдності з якісною визначеністю рівнів їх сформованості.

У відповідності з оціночними критеріями ми розробили рівні оволодіння передкомунікативними та базовими комунікативними вміннями і навичками. Зазначені оціночні критерії були використані для якісного оцінювання отриманих матеріалів експериментального дослідження. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблем формування комунікативної діяльності у дітей раннього віку, ми дійшли висновку, що рівень комунікативно-мовленнєвих дій визначається правильністю, точністю виконання завдань, активністю, самостійністю і творчістю кожної дитини.

Відтак, в залежності від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, стан сформованості передкомунікативних і базових комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями розвитку ми ранжували за чотирма рівнями:

– *високий рівень* (4 бали) – дитина в повному обсязі розуміє мовлення дорослих, розуміє і виконує просту і складну інструкцію, переказує невеличкі віршики, казки, забавлянки; володіє навичками комунікації, що спрямована на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками, охоче проявляє ініціативу у спілкуванні, діє активно й творчо при виконанні завдань, сформовані всі компоненти імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами;

– *достатній рівень* (від 3 до 4 балів) – дитина в повному обсязі розуміє мовлення дорослих, розуміє і виконує просту інструкцію, під час виконання складної інструкції іноді потребує допомоги; з незначною допомогою переказує невеличкі віршики, казки, забавлянки, володіє навичками

комунікації, яка спрямована на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками, охоче проявляє ініціативу у спілкуванні, виконує всі або більшість завдань, сформовані всі компоненти імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами, іноді робить помилки у вигляді аграматизмів, змішувань/пропусків звуків, перестановки чи усікань складів;

– *середній рівень* (від 2 до 3 балів) – розуміє мовлення дорослих в межах конкретної ситуації, виконує просту інструкцію, під час виконання складної інструкції потребує допомоги, невеличкі віршики, казки, забавлянки самостійно не переказує, володіє навичками комунікації, але не завжди їх використовує, рідко проявляє ініціативу у спілкуванні, домінує спілкування з дорослими, почуття невпевненості у взаєминах з однолітками, відсутність ініціативи у спільній діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не завжди сприймає і використовує допомогу, найчастіше виконує завдання за конкретною вказівкою і допомогою, спостерігається недорозвинення імпресивного та експресивного мовлення з їх невербальними проявами;

– *низький рівень* (від 0 до 2 балів) – розуміє мовлення дорослих на побутовому рівні, виконує просту інструкцію, складна інструкція до виконання не доступна, невеличкі віршики, казки, забавлянки самостійно не переказує, не володіє знаннями, вміннями, навичками комунікації, досвідом практичної діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не сприймає і не використовує допомогу, найчастіше не може виконати завдання за конкретною вказівкою і допомогою, проявляє небажання встановлювати конструктивну взаємодію.

Отже, під передкомунікативними та базовими комунікативними вміннями і навичками дітей раннього віку ми розуміємо сформованість та певний рівень розвитку імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної та соціально-комунікативної складових.

Як ми вже вказували раніше, контингент дітей раннього віку з порушеннями нервово-психічного розвитку різного генезу має складний характер первинного дефекту, при якому провідними патофізіологічними механізмами виступають неврологічні. Міждисциплінарний підхід до діагностики в контексті нашого дослідження передбачає активне залучення результатів апаратних методів дослідження, а саме даних електрофізіологічних досліджень (нейросонографія, доплерографія, ЕЕГ, слухові викликані потенціали та ін.), які входять в клінічний протокол діагностики, лікування та реабілітації дітей із ураженнями центральної нервової системи. Саме тому психолого-педагогічному експерименту має передувати ґрунтовне всебічне вивчення клінічного анамнезу дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Дослідження наявності пренатальної, натальної та постнатальної патології здійснювалося шляхом використання комплексу об'єктивної (стандартизоване інтерв'ю, анкетування, тестування, аналіз медичної документації) та суб'єктивної (анамнез, пряме та опосередковане спостереження, протоколювання) інформації, яка створила цілісну картину щодо стану суб'єкта дослідження та причин, що зумовили дефіцитарність розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок.

Система організації клінічних обстежень дітей із тяжкими порушеннями комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачала використання клінічних методів діагностики, зокрема: загальноклінічних та параклінічних. Клінічні дослідження охоплювали педіатричне, неврологічне, психопатологічне, офтальмологічне, отоларингоскопічне обстеження, які дозволили визначити характер порушень центральної нервової системи (органічний чи функціонально-динамічний) [61].

Для реалізації клінічного діагностичного маршруту нами було розроблено спеціальний міжгалузевий інструментарій, метою якого є

вивчення психофізіологічних механізмів комунікативно-мовленнєвої недостатності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Відповідно до показників емпіричного дослідження змістовий програмний діагностичний комплекс містив наступні інструментарій.

1. Скринінгову анкету для батьків дітей раннього віку (додаток А).

Анкету розроблено з метою вивчення особливостей протікання психічних процесів у дітей з наслідками органічного (перинатального) ураження ЦНС та раннє виявлення дизонтогенетичних ознак комунікативно-мовленнєвого розвитку. Анкета містить 35 запитань закритого типу із варіантами відповідей «так», «ні», «важко відповісти» і розкриває основні сфери психічного та психологічного розвитку дитини раннього віку, а саме:

- соціально-комунікативну сферу;
- сенсорну сферу;
- біопсихосоціальну систему (діаду) «мати-дитина»;
- емоційну сферу;
- пізнавальну сферу.

Обробка отриманих результатів проводилася за допомогою обрахунку співпадінь з ключем методики. Групу ризику щодо комунікативно-мовленнєвої недостатності складала діти раннього віку, у яких співпадає 1 відповідь на запитання, помічене зірочкою (*) в ключі методики. Групу підвищеного ризику складала діти, у яких співпадають 4 та більше відповіді на запитання, не помічені зірочкою та у випадках, коли батькам було важко дати відповідь на більшість із поставлених запитань.

2. Загальноклінічний протокол нервово-психічного розвитку дітей раннього віку (додаток Б).

Загальноклінічний протокол представляє собою узагальнену інформацію щодо результатів нейрофізіологічних та апаратних досліджень нервово-психічного розвитку дітей раннього віку, а саме: динамічний аналіз

слухових викликаних потенціалів (СВП), результати нейросонографії, результати доплерографії, результати ЕЕГ, результати МРТ та результати інших діагностичних, клінічних та морфологічних досліджень.

Аналіз слухових викликаних потенціалів (СВП) підтверджує, що при порушеннях мовлення визначаються зміни на різних рівнях слухового аналізатора і вони пов'язані з патологією загально мозкового характеру, тобто з несформованістю асоціативних зон кори головного мозку. Для нейрологопедичної діагностики важливе значення мають параметри коротколатентних СВП, а саме показники їхнього VI-го піку. Саме тривалість більш ніж 7,3 мс латентного періоду VI-го піку СВП пов'язують з мовленнєвою слуховою депривацією, що має відношення до неможливості декодування фонем і частоти вербальних сигналів [27].

Нейросонографія (НСГ) – це метод дослідження головного мозку, який дає повну інформацію щодо його стану, структури і розмірів його частин, а також наявності або відсутності аномалій. НСГ є ключовим методом ранньої діагностики порушень нервово-психічного розвитку дітей від народження до 16 місяців і допомагає виявити вроджені пороки розвитку головного мозку, ішемічні зміни, крововиливи, розширення зовнішніх лікворних шляхів, незрілість головного мозку.

Транскраніальна доплерографія (ТКДГ) – метод ультразвукового дослідження кровопостачання головного мозку, що дозволяє оцінити швидкість руху крові по внутрішньочерепних судинах, наявність тромбів, дізнатися ступінь звуження та тонус кровоносних судин, регіонарну гемодинаміку, стан венозного відтоку. ТКДГ входить в уніфікований клінічний протокол діагностики, лікування та реабілітації дітей із ураженнями центральної нервової системи та дозволяє підтвердити або виключити порушення кровотоку у певній ділянці головного мозку як органічну причину дефіцитарності комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Електроенцефалографія (ЕЕГ) – один із різновидів апаратних досліджень, який дозволяє проаналізувати біоелектричну активність різних ділянок головного мозку (у тому числі незрілість мозкових структур) та узгодженість їх роботи. Також, за даними ЕЕГ та ЕГ-відеомоніторингу діагностуються епілептиформні активності (електричні коливання у вигляді гострих хвиль та піків, які значно відрізняються від фонові активності) навіть при відсутності епіприступів (судом). Саме надмірна й аномальна активність нервових клітин головного мозку може бути причиною порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку та гальмування психічних процесів.

Магнітно-резонансна терапія (МРТ) – це неінвазивна методика вивчення та діагностики головного мозку, заснована на використанні сильних високочастотних імпульсів та потужних магнітних полів, за допомогою яких детальне зображення мозку виводиться на цифровий комп'ютерний знімок. У дітей раннього віку з ускладненнями розвитку різного генезу може спостерігатись збільшення кількості сірої речовини в окремих ділянках головного мозку, наприклад, в префронтальній корі (кортексі) та у мигдалеподібному тілі. Вказані ділянки відповідають власне за соціальну комунікацію та емоційну регуляцію. Також даний метод діагностики головного мозку може засвідчити відмінності у кількості білої речовини, яка відповідає за передачу сигналів між різними ділянками головного мозку. Гіперконнективність, яка є наслідком збільшення кількості білої речовини, може впливати на труднощі формування комунікації та сенсорної обробки інформації. Деякі частини кортексу при ускладненому розвитку можуть бути більш потовщені, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. Кортекс, в свою чергу, відіграє значну роль в обробці сенсорної інформації та її інтеграції у вищі когнітивні функції.

Наступною структурною складовою загальноклінічного протоколу є дослідження та оцінка індивідуально типологічних особливостей нервово-психічного розвитку дітей раннього віку, а саме:

- загального вигляду, поведінки дитини, її соматичного стану, психоемоційного стану, активності, контактності;

- оцінка черепно-мозкових нервів: I пари – нюхового, II пари – зорового, III, IV, VI пар – очорухових нервів, V пари – трійчастого нерву, VII пари – лицьового нерву, IX, X, XII пар – язикоглоткового, блукаючого та під'язикового нервів, XI пари – додаткового нерву;

- оцінка рухової та рефлекторної сфер: стану м'язового тону, об'єму активних і пасивних рухів, наявності сухожилкових рефлексів, патологічних рефлексів, рефлексів орального автоматизму, мієленцефальних позотонічних автоматизмів.

Отже, психолого-педагогічна діагностика разом з медико-біологічною дозволяє об'єднати сумісні намагання дитячих патопсихологів і дефектологів у плані постановки синдромального діагнозу, при цьому аналіз та інтерпретація даних комплексного психофізіологічного обстеження сприяють розробці універсальних алгоритмів організації медико-психолого-педагогічної допомоги дітям з психоневрологічними захворюваннями [28].

3. Оцінку розвитку дитини за шкалою RCDI-2000 (додаток В).

Для оцінки особливостей розвитку дитини в когнітивній, руховій, мовленнєвій, соціально-емоційній сферах та сфері самообслуговування ми використовували опитувальник RCDI – 2000, який призначений для комплексної оцінки психічного та рухового розвитку дітей на основі відповідей батьків або тих осіб, які опікуються дитиною. Опитувальник описує різноманітні типові форми поведінки дитини, біологічний вік якої від 14 до 42 місяців, у різних сферах життєдіяльності. RCDI – 2000 містить 216 запитань та оцінює стан активного мовлення, розуміння зверненого мовлення,

розвиток великих рухів, тонкої моторики, соціально-комунікативної сфери та самообслуговування. Обстеження, проведене за допомогою цього опитувальника, дозволяє отримати показники розвитку дитини за окремими сферами та загальний показник розвитку дитини в цілому, порівняти всі отримані показники зі статистичними характеристиками однолітків з нормотиповим розвитком та оцінити відповідність віковим нормам, і, відповідно, отримати чіткі кількісні характеристики рівня та індивідуальних особливостей розвитку дитини.

4. Модифікований опитувальник розвитку комунікації Макартура-Бейтса (МВ-CDI) «MacArthur-Bates Communicative Development Inventories» (додаток Г).

Для оцінки стану імпресивного та експресивного мовлення за допомогою стандартизованих шкал нами було модифіковано опитувальник комунікативного розвитку Макартура-Бейтса (CDI), який є одними з найбільш розповсюджених діагностичних інструментів вимірювання навичок мовлення та комунікації дітей раннього віку в країнах Європи та США [156, 159, 164, 169]. В процесі адаптації опитувальника проводилися зміни, пов'язані з етнічними, культурологічними та комунікативно-мовленнєвими особливостями розвитку дітей сучасної України. Також, нами враховувався когнітивістський підхід до розвитку мовлення дітей раннього віку, адже когнітивний розвиток проходить свої стадії та має свої закономірності і саме це, на наш погляд, позначається на формуванні комунікативно-мовленнєвої поведінки.

Модифікований та адаптований опитувальник заповнювався батьками чи особами, які постійно спілкуються з дитиною та спостерігають за нею у широкому спектрі спонтанних ситуацій. Заповнений опитувальник дав цікаві та різнобічні відомості щодо особливостей мовлення і комунікації конкретної дитини, а також вплив різних факторів, наприклад, соціального статусу сім'ї,

порядку народження дітей у сім'ї чи гендерної приналежності дитини на процес комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Дані, отримані шляхом аналізу заповнених опитувальників забезпечили основу стандартизованих зіставлень лексикону дітей КГ та ЕГ із нормативами комунікативно-мовленнєвого розвитку в онтогенезі, а також використовувалися для встановлення вікових критеріїв та динаміки розвитку пасивного і активного словника, жестів та символічних дій. Як орієнтир вікових нормативів формування комунікативно-мовленнєвої функції ми використовували контрольну таблицю до Мюнхенської функціональної діагностики розвитку дітей 1-го, 2-го та 3 років життя, а саме її функціональні області «Розвиток мовлення», «Розуміння мовлення» та «Соціальний розвиток» (додаток Д).

5. Протокол спостережень за ігровою діяльністю дітей раннього віку з ускладненнями розвитку (додаток Е)

Актуальною на даний час є проблема диференціації та індивідуалізації педагогічного процесу, яка набуває найбільшої гостроти в плані організації медико-психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичному розвитку. Тільки за умови валідної психофізіологічної діагностики комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з наслідками перинатального ураження ЦНС має здійснюватись розробка патогенетично-орієнтованих, диференційованих, індивідуалізованих методів ранньої абілітації, зокрема логопедичної реабілітації при різних формах психічного дизонтогенезу.

Діагностична методика констатувального етапу експериментального дослідження ґрунтується на традиційних методичних засадах комплексного обстеження комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей раннього віку як у процесі психолого-педагогічного тестування, так і у процесі обстеження базових компонентів комунікативно-мовленнєвої діяльності, а саме її

імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної та соціально-комунікативної складових. Це дає конкретні уявлення про стан сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку і, що є не менш важливим, про особистість дитини у цілому.

Діагностичну методику було розроблено на основі психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей раннього дошкільного віку за Л. Федорович [56]. Окремі розділи даної діагностики адаптовано у відповідності до цілей і завдань емпіричного дослідження.

Згідно визначених критеріїв експеримент було спрямовано на встановлення особливостей невербальних і вербальних компонентів комунікативної активності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку і на співставлення апаратних досліджень, отриманих від суміжних фахівців. Саме показники сформованості імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної та соціально-комунікативної складових комунікативної функції спілкування дають змогу виявити ефективність корекційно-розвиткової роботи з дітьми раннього віку з ускладненнями розвитку в напрямку формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок. Відтак, діагностична методика констатувального етапу дослідження складається з 3 етапів, а саме діагностика імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної та соціально-комунікативної складових передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок.

Дослідження здійснювалось в процесі спеціально-організованої взаємодії з урахуванням психофізіологічних особливостей розвитку дітей кожної вікової категорії. Діагностичні завдання пропонувались до виконання в індивідуальній формі, впродовж 10-15 хвилин, як під час занять з педагогом, так і в природних умовах. З метою визначення актуального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку кожної дитини ми проводили

обстеження за показниками, які відповідають її віку. Якщо дитина була нездатна виконати завдання, ми пропонували матеріал, що відповідає попередньому, більш ранньому віковому періоду. Дослідження, як вже зазначалось, ми здійснювали в декілька етапів, а результати фіксували в протоколі діагностики стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок (додаток Ж).

1. Дослідження рівня сформованості імпресивно-діяльній складовій. У структурі імпресивного мовлення важливого значення набувають сприймання та розуміння мовлення, які взаємопов'язані. Згідно з дослідженнями ряду науковців, складовими імпресивного мовлення є сприймання інформації про навколишні предмети, події та явища і відтворення їх у свідомості людини [95]. За роботу зазначеної функції відповідає слухомовленнева зона кори головного мозку і центр Верніке (розташовуються в ділянці лівої скроні). Якщо в результаті перинатального ураження ЦНС або генетичної аберації дитина має дисфункції цієї частини кори головного мозку, то вона не здатна повноцінно сприймати слова, через нерозуміння їх змісту [69].

В процесі дослідження стану сформованості імпресивно-діяльній складовій передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок особливу увагу звертаємо на здатність дитини до візуальної дискримінації; здатність до імітації та наслідування на невербальному, вербальному та поведінковому рівні; розвиток слухової уваги та здатність концентрувати увагу на мовленні дорослого; здатність розуміти інструкцію дорослого та якість її виконання; обсяг і якісні характеристики пасивного словникового запасу (розуміння предметної співвіднесеності слова, слова-найменування, розрізнення близьких за звучанням і значенням слів, назв предметів і дій); наявність елементарних форм узагальнень; розуміння нескладного сюжету картинки.

Стимульними матеріалами в пакеті діагностичних методик ми обрали іграшки, предметні і прості сюжетні картинки. Представлені завдання дають уявлення про наявність у пасивному словнику іменників, дієслів, прикметників, рівень розуміння дитиною зверненого мовлення тощо. Для зручності фіксації експериментальних даних результати вносяться до «Протоколу діагностики стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку» (Додаток Б).

Завдання 1. Дослідження здатності розуміти інструкцію дорослого.

Мета: встановити контакт з дитиною, визначити рівень розуміння словесної інструкції.

Хід виконання завдання: дорослий кладе кульку у жолобок і просить дитину: «Лови кульку». Потім повертає жолобок і просить прокотити кульку по жолобку: «Коти». Дорослий ловить кульку. Так повторюється 2-3 рази у повільному темпі.

Обладнання: кулька (червоного, жовтого, синього чи зеленого кольору) і жолобок.

Інтерпретація результатів виконання завдання здійснювалася за вказаними раніше критеріями.

Високий – завдання виконано самостійно. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – завдання виконано з незначною допомогою дорослого у вигляді додаткового показу. Оцінюється у 3 бали.

Середній – завдання виконано із значною допомогою дорослого, дитина потребувала додаткового навчання. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не здатна самостійно виконати завдання або відмовилась від його виконання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 2. Дослідження здатності виконувати просту інструкцію.

Мета: з'ясувати здатність дитини наслідувати прості рухи, виконувати просте доручення і мовленнєву інструкцію в дві дії з одним предметом.

Хід виконання завдання: дитині пропонують взяти ведмедика і покатати його в машині.

Інструкція: «Візьми ведмедика і покатай його на машині, як я».

Обладнання: іграшкові ведмедик та машинка.

Інтерпретація результатів виконання завдання.

Високий – дитина наслідує рухи дорослого і виконує інструкцію. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина наслідує рухи дорослого і виконує інструкцію після додаткової стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина прагне виконати інструкцію, але весь час звертається за допомогою до дорослого. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не здатна самостійно виконати завдання або відмовилась від його виконання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 3. Дослідження обсягу та якісних характеристик пасивного словникового запасу.

Мета: з'ясувати здатність дитини розуміти назви оточуючих предметів і дій.

Хід виконання завдання: перед дитиною викладають 6 картинок і просять показати одну з них або виконати дію, зображену на картинці.

Інструкція: «Подивись на картинки і покажи, де яблуко? Де кіт? Де лялька? Покажи, де хлопчик спить? А де хлопчик махає «па-па» (бувай)? Де хлопчик сміється? Покажи, як хлопчик махає «па-па»? Покажи, як хлопчик сміється?»

Обладнання:

– предметні картинки із зображенням кота, ляльки, яблука;

– картинки із зображенням дій: хлопчик спить, хлопчик махає «па-па» (бувай), хлопчик сміється (додаток І).

Інтерпретація результатів виконання завдання.

Високий – дитина самостійно співвідносить картинки і виконує потрібні дії. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина співвідносить картинки і виконує потрібні дії після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина співвідносить картинки за допомогою дорослого. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не здатна самостійно виконати завдання або відмовилась від його виконання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 4. Дослідження здатності розуміти нескладний сюжет картинки.

Мета: з'ясувати здатність дитини розуміти простий текст за сюжетною картинкою та відповідати на запитання дорослого.

Хід виконання завдання: дорослий роздивляється з дитиною сюжетну картинку та озвучує події, зображені на ній. Потім задає дитині кілька запитань за змістом сюжетної картинки.

Інструкція: «Я тобі зараз розкажу цікаву історію, а ти послухай мене, будь ласка.... А зараз скажи, кого та бачиш на малюнку? (дівчинку). Що робить дівчинка? (годує лялю)».

Обладнання: сюжетна картинка «Доньки-матері» (Додаток І).

Інтерпретація результатів виконання завдання.

Високий – дитина роздивляється картинку, уважно слухає і відповідає на запитання. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина роздивляється картинку, слухає і відповідає на запитання після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина слухає, але на запитання не відповідає. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не здатна самостійно виконати завдання або відмовилась від його виконання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 5. Дослідження здатності до вербальної імітації.

Мета: з'ясувати здатність дитини концентрувати увагу на обличчі дорослого, повторювати одно-двоскладові слова.

Хід виконання завдання: дорослий промовляє слова: бик, кіт, лапа, коза та ін., дитина уважно на нього дивиться і намагається повторити слова, сказані дорослим.

Інструкція: «Послухай і повтори за мною слова».

Інтерпретація результатів виконання завдання.

Високий – дитина концентрує увагу на обличчі дорослого і здатна повторити слова. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина концентрує увагу на обличчі дорослого і здатна повторити слова після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина концентрує увагу на обличчі дорослого, але не може повторити слова. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не здатна самостійно виконати завдання або відмовилась від його виконання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 6. Дослідження здатності до наслідування на поведінковому рівні.

Мета: з'ясувати вміння дитини наслідувати дії дорослих в побуті.

Хід виконання завдання: дорослий просить дитину допомогти у виконанні дій побутового характеру.

Інструкція: «Допоможи мені скласти речі у коробку», «Допоможи мені витерти пил», «Допоможи мені підмести підлогу».

Обладнання: ляльковий одяг, коробка, серветка, відерце, віник, совок.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина з радістю допомагає дорослому і проявляє ініціативність. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина допомагає дорослому і проявляє ініціативність після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина намагається допомогти дорослому, але швидко втомлюється і відволікається на сторонні подразники. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина спостерігає за дорослим, але участі у сумісній діяльності не приймає. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 7. Дослідження здатності до елементарних форм узагальнень.

Мета: з'ясувати здатність дитини до узагальнення предметів за істотними ознаками.

Хід виконання завдання: дитину просять розкласти картинки на групи за ознакою «люди», «тварини».

Інструкція: «Подивись уважно на картинки. Покажи картинки, на яких зображені люди. Покажи картинки, на яких зображені тварини».

Обладнання: картинки із зображенням людей: хлопчик, дівчинка, бабуся; картинки із зображенням тварин: кіт, собака, корова, кінь (додаток И).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина самостійно розкладає картинки. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина розкладає картинки після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина розкладає картинки за допомогою дорослого. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина хаотично розкладає картинки, не враховуючи умови завдання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 8. Дослідження рівня сформованості слухової уваги.

Мета: з'ясувати здатність дитини розрізняти немовленнєві звучання різної висоти.

Хід виконання завдання: дитина розглядає картинки великих і маленьких тварин (птахів), а також великих і маленьких предметів. Дорослий пропонує згадати, хто які звуки видає.

Інструкція: «Я зараз тобі назву тваринку (предмет), а ти подивись на картинку і скажи, хто такі звуки видає?»

Обладнання: пари малюнків: кіт-кошеня, собака-цуценя, корова-теля, курка-курча, гусак-гусеня; машина-машинка, дзвін-дзвіночок, літак-літачок (Додаток И).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина розрізняє немовленнєві звуки різної висоти. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина розрізняє немовленнєві звуки різної висоти після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина виконує вправу із значною допомогою дорослого. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не розрізняє немовленнєві звучання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 9. Дослідження якісних характеристик пасивного словникового запасу.

Мета: з'ясувати здатність дитини розуміти однину і множину іменників і дієслів.

Хід виконання завдання: перед дитиною викладають багато однакових іграшок (грибочки, солдатики, кубики тощо), дорослий на очах у дитини відділяє один предмет і пропонує показати, де один предмет, а де багато.

Інструкція: «Подивись на предмети і покажи, де одна машина? А де багато машин? Де один кубик? А де багато кубиків? Де їде? А де їдуть?...»

Обладнання: іграшки (кубики, машинки, кульки, цукерки, олівці, чашки, пляшечки тощо).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина розуміє однину і множину. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина розуміє однину і множину після додаткового навчання. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина не розуміє однину і множину, але вимагає повторити гру. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не здатна самостійно виконати завдання або відмовилась від його виконання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 10. Дослідження здатності до візуальної дискримінації.

Мета: з'ясувати вміння дитини складати картинки з двох частин

Хід виконання завдання: дорослий пропонує дитині зібрати картинку, що складається з двох частин.

Інструкція: «Склади яблуко (машинку, м'яч, піраміду)»

Обладнання: розрізні картинки із зображенням яблука, машини, м'яча, піраміди (додаток І).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина складає розрізні картинки. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина складає розрізні картинки, але робить помилки. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина складає розрізні картинки після додаткового навчання. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не розуміє завдання і хаотично маніпулює картинками. Оцінюється у 1 бал.

2. Дослідження рівня сформованості лінгвістично-когнітивної складової передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок передбачає вивчення якісних характеристик активного словникового запасу; здатності виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття; здатності до оволодіння граматичними категоріями; вивчення якісних характеристик фразового мовлення (обсягу і типів речень, якими користується дитина в процесі спілкування); здатності до опанування звуко-складовою структурою слів; здатності до використання власних мовленнєвих можливостей в ситуаціях ігрової та побутової взаємодії.

Завдання 1. Дослідження здатності до наслідування на вербальному рівні

Мета: з'ясувати здатність дитини до наслідування немовленнєвих звуків.

Хід виконання завдання: дорослий показує дитині картинки, озвучує їх і просить дитину повторити, як крапає водичка, як дзвенить комарик тощо.

Інструкція: «Це комарик, він дзвенить з-з-з-з. Як дзвенить комарик?»

Обладнання: картинки із зображенням кота, собаки, корови, кози, курочки, качки, комара, машини, літака, поїзда, м'яча (додаток II).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина активно наслідує. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина активно наслідує після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина намагається наслідувати, але плутає звуконаслідування і звертається за допомогою до дорослого. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не намагається наслідувати, а тільки роздивляється картинки. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 2. Дослідження якісних характеристик активного словникового запасу.

Мета: з'ясувати здатність дитини знаходити і показувати картинки на прохання дорослого.

Хід виконання завдання: дорослий показує дитині картинки, пропонує показати та назвати кожну з них.

Інструкція: «Подивись на картинку і скажи, кого (що) ти бачиш?»

Обладнання: картинки, на яких зображені вовк, кінь, жук, білка, сова, риба, поїзд, м'яч, ключ, будинок.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина здатна показати і назвати картинки. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина здатна показати і назвати картинки після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина намагається роздивлятися картинки, але допускає помилки при їх називанні. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина роздивляється картинки, маніпулює ними, але не показує і не називає. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 3. Дослідження якісних характеристик фразового мовлення.

Мета: з'ясувати здатність дитини повторювати за дорослим слова або фразу з двох-трьох слів.

Хід виконання завдання: дитина та дорослий виконують певну дію і супроводжують її коментарем: «Я іду гулять. Я несу м'яч. Я їм яблуко»

Інструкція: «Скажи, що ти робиш?»

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина повторює за дорослим фразу. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина повторює за дорослим фразу після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина повторює окремі слова. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина виконує тільки рухи. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 4. Дослідження здатності розуміти і використовувати граматичні категорії.

Мета: з'ясувати здатність дитини розуміти прийменник «під».

Хід виконання завдання: дорослий пропонує дитині знайти, що лежить під столом, під шафою тощо.

Інструкція: «Подивись, що лежить під шафою? Під столом?»

Обладнання: м'яч, кубик, машинка.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина розуміє прохання дорослого. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина розуміє прохання дорослого після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина розуміє прохання дорослого, спираючись на супровідний жест. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не здатна самотійно виконати завдання або відмовилась від його виконання. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 5. Дослідження здатності виражати свої думки, емоції і почуття.

Мета: з'ясувати вміння дитини розпізнавати емоційний стан людей, реагувати на нього, проявляти почуття жалю.

Хід виконання завдання: дорослий разом із дитиною розглядає картинки із зображенням різних емоційних ситуацій і з'ясовує, чому люди сміються, чому плачуть, а чому сердиті.

Інструкція: «Подивись на картинку і скажи, ця дівчинка плаче чи посміхається? Як ти думаєш, чому плаче дівчинка?»

Обладнання: картинки із зображеннями, які віддзеркалюють основні позитивні та негативні емоції (додаток II).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина розпізнає емоційний стан інших людей. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина розпізнає емоційний стан інших людей після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина розпізнає емоційний стан інших людей після додаткового навчання. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не розпізнає на емоції інших людей. Оцінюється у 1 бал.

3. Дослідження рівня сформованості соціально-комунікативної складової передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок передбачає вивчення здатності дитини до оволодіння мовленнєвою поведінкою (спрямування уваги на партнера по спілкуванню, настанова на реакцію-відповідь); здатності до оволодіння різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування, вмінням налагоджувати міжособистісні контакти; здатності розуміти та приймати участь у ситуації спілкування; здатності ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії.

Завдання 1. Дослідження експресивно-мімічних засобів спілкування.

Мета: з'ясувати здатність дитини спостерігати за грою інших дітей та приймати у ній участь, емоційними жестами чи словами привертати до себе увагу.

Хід виконання завдання: діти граються на килимку чи на підвір'ї. Дорослий пропонує дитині підійти до однолітків і поспілкуватися з ними.

Інструкція: «Подивись, дітки граються. А давай-но і ми пограємось разом із ними?»

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина спостерігає за грою інших і вступає у взаємодію, повертаючи до себе увагу емоційними жестами чи словами. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина спостерігає за грою інших і вступає у взаємодію, повертаючи до себе увагу емоційними жестами чи словами після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина спостерігає за грою інших дітей, але не підходить до них. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не звертає уваги на інших дітей і грається на самоті. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 2. Дослідження здатності налагоджувати міжособистісні контакти.

Мета: з'ясувати вміння дитини проявляти ініціативу в повсякденному житті, самостійно приймати рішення і знаходити вихід із проблемної ситуації.

Хід виконання завдання: дорослий пропонує дитині дістати машинку, що закотилася далеко під шафу і зробити з піску доріжку для машинки

Інструкція: «Подивись, машинка закотилася під шафу. Дістань, будь ласка, машинку з-під шафи, візьми пісочок і зроби з нього доріжку для машинки. Поклич мене, якщо тобі потрібна буде допомога».

Обладнання: машинка, ящик з піском, палиця.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина використовує палицю, щоб дістати машинку і висипає пісок у потрібне місце, звертається за допомогою до дорослого. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина використовує палицю, щоб дістати машинку і висипає пісок у потрібне місце після стимуляції, звертається за допомогою до дорослого. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина намагається дістати машинку, але без палиці, що лежить поруч, і не знає, куди сипати пісок. За допомогою до дорослого не звертається. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина грається в піску, не намагаючись дістати машинку. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 3. Дослідження навичок самостійної гри, вміння підтримувати ситуацію мовленнєвої взаємодії.

Мета: з'ясувати вміння дитини самостійно гратись і одночасно спілкуватися з дорослим.

Хід виконання завдання: дорослий починає гратися з дитиною і непомітно відходить від неї. Знаходячись в полі зору дитини дорослий стимулює її до мовленнєвої активності.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина здатна гратися самостійно цікавими іграшками і одночасно спілкуватися з дорослим. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина здатна гратися самостійно і спілкуватися з дорослим після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина не грається самостійно навіть цікавими іграшками. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина довгий час може сидіти наодинці і не зацікавлена у взаємодії. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 4. Дослідження навичок соціальної гри.

Мета: з'ясувати здатність дитини грати в соціальні ігри з елементарним сюжетом.

Хід виконання завдання: дорослий пропонує дитині побудувати будинок для песика.

Інструкція: «Давай разом збудуємо будинок для песика. Заходь, песик, тепер це твоя будинок».

Обладнання: іграшки (кубики, песик).

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина активно грає з дорослим. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина грає з дорослим, але після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина з інтересом спостерігає, як дорослий грається. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не грає з дорослим і переключається на інші забави. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 5. Дослідження здатності ініціювати ситуацію мовленнєвої взаємодії.

Мета: з'ясувати вміння дитини ініціювати контакти з однолітками, приймати участь у сумісній ігровій діяльності.

Хід виконання завдання: дорослий виходить із дитиною на прогулянку, підводить її до інших дітей і пропонує погратися.

Інструкція: «Подивись, діти будують вежу із піску. Давай будувати вежу разом із дітками. Запитай, чи потрібна діткам допомога?».

Обладнання: лопатки, пасочки, відерце, граблі.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина ініціює контакт з однолітками і приймає участь у сумісній ігровій діяльності. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина ініціює контакт з однолітками і приймає участь у сумісній ігровій діяльності після додаткової стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина ініціює контакт з однолітками, але не приймає участь у сумісній ігровій діяльності. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не ініціює контакт з однолітками. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 6. Дослідження здатності розуміти та приймати участь у ситуації спілкування.

Мета: з'ясувати вміння дитини грати в сюжетно-рольові ігри, проявляти ініціативу у спілкуванні.

Хід виконання завдання: дорослий пропонує дитині погратися в «Доньки-матері».

Інструкція: «Давай пограємось в доньки-матері. Ким ти будеш?».

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина грається з інтересом і проявляє ініціативу у спілкуванні. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина грає з інтересом і проявляє ініціативу у спілкуванні після стимуляції. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина намагається грати, але швидко втомлюється і відволікається на інші подразники. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина спостерігає за дорослим, але у взаємодію не вступає. Оцінюється у 1 бал.

Завдання 7. Дослідження здатності розуміти прийнятну і неприйнятну поведінку.

Мета: з'ясувати вміння дитини вітатися, розуміти слова «добре», «погано», давати собі оцінку «молодець».

Хід виконання завдання: дорослий розповідає дитині, що таке «добре» і що таке «погано». Дорослий і дитина разом розглядають картинки із зображенням різних ситуацій морально-етичного змісту та дають їм оцінку.

Обладнання: картки із зображенням ситуацій морально-етичного змісту.

Інтерпретація результатів виконання завдання:

Високий – дитина розуміє прийнятну і неприйнятну поведінку. Оцінюється у 4 бали.

Достатній – дитина розуміє прийнятну і неприйнятну поведінку після стимуляції та пояснення. Оцінюється у 3 бали.

Середній – дитина не завжди може дати етичну оцінку. Оцінюється у 2 бали.

Низький – дитина не диференціює поняття «добре»-«погано». Оцінюється у 1 бал.

Отже, діагностування дефіцитарності розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок ґрунтується на знанні загальних закономірностей психічного розвитку дітей раннього віку з нормотиповим розвитком та специфічних особливостей мовленнєвого дизонтогенезу дітей з ускладненнями розвитку. Окрім того, діагностування уможлиблює виявлення динаміки комунікативно-мовленнєвої діяльності, визначення доцільних методів і прийомів корекції, забезпечує передбачення результативності організації процесу формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок.

2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи

На наступному етапі констатувального експерименту здійснювалося комплексне дослідження комунікативно-мовленнєвої діяльності за авторською діагностичною методикою, що зумовило необхідність визначення узагальнених рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, які було розроблено у відповідності до визначених критеріїв і показників за результатами виконання дітьми завдань діагностичної методики.

Високий рівень (53-60 балів) – дитина розуміє завдання з першого разу. Розуміє як просту (одноетапну), так і більш складну (двоетапну і більше) інструкцію і виконує дії у відповідності з нею. Розуміє зміст мовлення дорослого, в якому йдеться про події і явища, які стосуються як особистого

досвіду дитини, так і подій, які знайомі дитині частково. З легкістю впізнає знайомі предмети не залежно від ситуації, кольору, форми, розміру. Розуміє слова, що позначають родові поняття (овочі, фрукти, одяг тощо). Може вислухати складну інструкцію, пояснення дорослого, виконує дії у відповідності з їх змістом, ставить багато запитань. Самостійно або з незначною допомогою відтворює невеликі віршики, забавлянки. Володіє складною розгорнутою фразою. Для зв'язки частин складного речення використовує сполучники. Розрізняє близькі за звучанням і значенням слова, назви предметів і дій. Складова структура слів не порушена (виключення складають малознайомі слова). Володіє правильною вимовою звуків раннього онтогенезу. Помилки у вигляді аграматизмів поодинокі і виправляються дитиною самостійно на основі слухового контролю або за допомогою дорослого. Завжди використовує власні мовленнєві можливості в ситуаціях ігрової та побутової взаємодії. Вміє виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття. Володіє різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування. Вміє налагоджувати міжособистісні контакти, розуміє та приймає участь у ситуації спілкування. Вміє ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії.

Достатній рівень (38-52 бали) – дитина розуміє завдання, має необхідний досвід для його самостійного та правильного вирішення. Розуміє просту (одноетапну) інструкцію. Під час виконання більш складної (двоетапної і більше) інструкції іноді потребує допомоги дорослого у вигляді нагадувань чи пояснень. Розуміє зміст мовлення дорослого, в якому йдеться про події і явища, які стосуються як особистого досвіду дитини так і подій, які знайомі дитині частково. Впізнає знайомі предмети (реальні й на картинках) не залежно від ситуації, кольору, форми, розміру. Слова, що позначають родові поняття (овочі, фрукти, одяг тощо) розуміє у межах конкретної ситуації. Під час сприйняття і виконання складної інструкції

дитина часто відволікається, ставить запитання, що не стосуються змісту завдання. Невеликі віршики і забавлянки розповідає з частковою допомогою, може переставляти слова і випускати речення. Володіє складною розгорнутою фразою. Для зв'язки частин складного речення використовує сполучники. Іноді їх плутає і використовує невірно. Розрізняє близькі за звучанням і значенням слова, назви предметів і дій. Складову структуру знайомих слів в більшості випадків не порушено. Виключення складають малознайомі або нові для дитини слова. Під час відтворення слів із збігом приголосних може пропускати звуки, усікати чи переставляти склади. Володіє правильною вимовою звуків раннього онтогенезу, але в мовленнєвому потоці може їх змішувати за акустико-артикуляційною схожістю. Робить помилки у вигляді аграматизмів, які виправляються дитиною за допомогою дорослого. Використовує власні мовленнєві можливості в ситуаціях ігрової та побутової взаємодії. Вміє виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття. Володіє різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування. Вміє налагоджувати міжособистісні контакти, розуміє та приймає участь у ситуації спілкування. Вміє ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії.

Середній рівень (23-37 балів) – дитина уважно прослуховує, але не зовсім розуміє зміст завдання з першого разу. У більшості випадків потребує допомоги у вигляді вербального зразка на аналогічному матеріалі. Розуміє і виконує просту (одноетапну) інструкцію. Під час виконання більш складної інструкції потребує допомоги дорослого у вигляді повторень, пояснень чи демонстрації дій. Розуміння зверненого мовлення в межах конкретної ситуації. Впізнає знайомі предмети (реальні й на картинках) залежно від ситуації. Іноді може плутати за кольором, формою, розміром. Слова, що позначають родові поняття розуміє і диференціює частково. Під час

сприйняття і виконання інструкції дорослого часто відволікається, може відмовитись від виконання завдання. Невеликі віршики і забавлянки розповідає із значною допомогою дорослого: може домовлятися у віршиках останні слова чи склади. Фраза аграматична, складається з 2 слів, одне з яких, як правило, аморфне. Словотворення не доступне. Близькі за звучанням і значенням слова, назви предметів і дій розрізняє лише на конкретному прикладі. Складову структуру знайомих слів грубо порушено. Порушено вимову звуків раннього онтогенезу. В мовленнєвому потоці змішує їх за акустико-артикуляційною схожістю. Допущені помилки дитина не в змозі виправити навіть за допомоги дорослого. Власні мовленнєві можливості в ситуаціях ігрової та побутової взаємодії використовує епізодично. Не вміє виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття та допускає помилки під час визначення експресивно-мімічних засобів задля конкретного спілкування. В міжособистісний контакт вступає ситуативно, на короткий час і не проявляє в ньому зацікавленості. Не розуміє своєї участі у ситуації спілкування. Ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії може виключно за допомогою дорослого.

Низький рівень (0-22 бали) – дитина не розуміє сутності завдання, допомогу у вигляді вербального пояснення не використовує. Ситуативно розуміє просту (одноетапну) інструкцію. Розуміння і виконання більш складної (двоетапної і більше) інструкції не доступне навіть за допомогою дорослого. Розуміння зверненого мовлення на побутовому рівні. Плує знайомі предмети (реальні й на картинках) за кольором, формою, розміром. Слова, що позначають родові поняття не розуміє. Невеликі віршики і забавлянки не переказує. Фразове мовлення відсутнє або сформоване частково. Спостерігається недорозвинення мовленнєвих засобів спілкування, їх бідність і недостатня зв'язність. Не розрізняє близькі за звучанням і значенням слова, назви предметів і дій. Складову структуру знайомих слів

грубо порушено. У мовленні переважають звуки однієї групи. Власні мовленнєві можливості в ситуаціях ігрової та побутової взаємодії не використовує або використовує епізодично. Не вміє виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття та обирати експресивно-мімічні засоби задля конкретного спілкування. У ситуаціях комунікативної взаємодії відзначається відсутність мотивації, ініціативності і цілеспрямованості. Не розуміє і не вміє планувати зміст своєї участі у спілкуванні.

Досягнення мети констатувального експерименту передбачає розв'язання завдання кількісної та якісної обробки даних, отриманих в процесі дослідження стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Опрацювання даних здійснювалося з використанням методів: формалізації та інтерпретації даних; кількісного та якісного аналізу; визначення суми значень (для обчислення показників, отриманих в процесі анкетування батьків та опосередкованого спостереження; з метою визначення об'єктивного стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку керуючись відомостями, отриманими під час діагностичного вивчення кожної складової: імпресивно-діяльній, лінгвістично-когнітивній, соціально-комунікативній); математичної статистики (порівняння дисперсій імпресивно-діяльній, лінгвістично-когнітивній, соціально-комунікативній складової за критерієм Фішера).

Об'єктивність визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей експериментальної групи була забезпечена шляхом кількісного та якісного аналізу отриманих відомостей через анкетування батьків, опосередковане спостереження та тестування дітей в штучно створених умовах.

Задля узагальнення даних, отриманих під час опосередкованого спостереження за дітьми в природних умовах, а також даних, отриманих в процесі анкетування батьків дітей, було використано таблицю 2.1.

Табл. 2.1

Стан сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку за результатами опосередкованого спостереження та анкетування батьків

Умови Рівень	Анкетування батьків		Опосередковане спостереження	
	1-2 роки	2-3 роки	1-2 роки	2-3 роки
Вікова група				
	<i>кількість (%)</i>	<i>кількість (%)</i>	<i>кількість (%)</i>	<i>кількість (%)</i>
Високий	0	0	0	0
Достатній	0	0	0	0
Середній	3 (10,71%)	4 (10,26%)	2 (7,14%)	5 (12,82%)
Низький	25 (89,29%)	35 (89,74%)	26 (92,86%)	34 (87,18%)

Керуючись даними, представленими в таблиці 2.1 можна зробити висновок, що під час констатувального етапу експерименту за результатами анкетування батьків та опосередкованого спостереження дітей з високим та достатнім рівнем сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь на навичок не виявлено.

Вікова група 1-2 роки. За результатами анкетування батьків виявлено 3 дитини із середнім рівнем сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь на навичок (10,71% респондентів) та 2 дитини (7,14% респондентів) за результатами опосередкованого спостереження. Низький рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь

на навичок констатовано у 5 дітей (89,29% респондентів) за результатами анкетування батьків та 26 дітей (92,86% респондентів) за результатами опосередкованого спостереження.

Вікова група 2-3 роки. За результатами анкетування батьків виявлено 4 дитини (10,26% респондентів) із середнім рівнем сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь на навичок та 5 дітей (12,82% респондентів) за результатами опосередкованого спостереження. Низький рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь на навичок за результатами анкетування батьків констатовано у 35 дітей (89,74% респондентів) та у 34 дітей (87,18% респондентів) за результатами опосередкованого спостереження.

Кількісний аналіз даних, отриманих в процесі психолого-педагогічного вивчення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь на навичок в штучно створених умовах здійснювався відповідно до кожної складової (імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної, соціально-комунікативної). З цією метою було використано математичний метод визначення суми значень сформованості кожної складової за формулою:

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

\bar{x} – значення, що відображає коефіцієнт сформованості кожної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку кожної дитини, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб досліджуваної складової.

***Рівні сформованості імпресивно-діяльній складовій
у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку
на констатувальному етапі експериментального дослідження***

Обчислення рівнів сформованості імпресивно-діяльній складовій за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{i_d} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

\bar{x}_{i_d} – значення, що відображає коефіцієнт сформованості імпресивно-діяльній складовій кожною дитиною, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб імпресивно-діяльній складовій.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 2.2.

Табл. 2.2

Узагальнені рівні сформованості імпресивно-діяльній складовій
у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку
на констатувальному етапі експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник вікова група (1-2 роки)	%	Кількісний показник вікова група (2-3 роки)	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	0	0	0	0
Середній	3	10,71	4	10,26
Низький	25	89,29	35	89,74

Відповідно до даних, представлених в таблиці 2.2, за результатами психолого-педагогічного вивчення стану сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку респондентів з високим та достатнім рівнем не виявлено.

У віковій групі 1-2 роки з середнім рівнем сформованості імпресивно-діяльнісної складової виявлено 3 дитини (10,71% респондентів), низький рівень констатовано у 25 дітей (89,29% респондентів).

У віковій групі 2-3 роки констатовано 4 дитини (10,26% респондентів) з середнім рівнем сформованості імпресивно-діяльнісної складової, у 35 дітей (89,74% респондентів) виявлено низький рівень.

Репрезентація результатів дослідження стану сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку представлена на рисунку 2.3.



Рис. 2.3 Рівні сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку

Рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку на констатувальному етапі експериментального дослідження

Обчислення рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{i_d} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

\bar{x}_{i_d} – значення, що відображає коефіцієнт сформованості лінгвістично-когнітивної складової, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб лінгвістично-когнітивної складової.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 2.4.

Табл. 2.4.

Узагальнені рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової
у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку
на констатувальному етапі експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник вікова група (1-2 роки)	%	Кількісний показник вікова група (2-3 роки)	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	0	0	0	0
Середній	2	7,14	3	7,69
Низький	26	92,86	36	92,31

Відповідно до даних, представлених в таблиці 2.4, за результатами психолого-педагогічного вивчення стану сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку респондентів з високим та достатнім рівнем не виявлено.

У віковій групі 1-2 роки з середнім рівнем сформованості лінгвістично-когнітивної складової виявлено 2 дитини (7,14% респондентів), низький рівень констатовано у 26 дітей (92,86% респондентів).

У віковій групі 2-3 роки констатовано 3 дитини (7,69% респондентів) з середнім рівнем сформованості лінгвістично-когнітивної складової, у 36 дітей (92,31% респондентів) виявлено низький рівень.

Репрезентація результатів дослідження стану сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку представлена на рисунку 2.5.



Рис. 2.5 Рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку

Рівні сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку на констатувальному етапі експериментального дослідження

Обчислення рівнів сформованості соціально-комунікативної складової за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{i_d} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

$\bar{x}_{iд}$ – значення, що відображає коефіцієнт сформованості соціально-комунікативної складової кожної дитини, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб соціально-комунікативної складової.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 2.6.

Табл. 2.6.

Узагальнені рівні сформованості соціально-комунікативної складової
у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку
на констатувальному етапі експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник вікова група (1-2 роки)	%	Кількісний показник вікова група (2-3 роки)	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	0	0	0	0
Середній	3	10,71	3	7,69
Низький	25	89,29	36	92,31

Відповідно до даних, представлених в таблиці 2.6, за результатами психолого-педагогічного вивчення стану сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку респондентів з високим та достатнім рівнем не виявлено.

У віковій групі 1-2 роки з середнім рівнем сформованості соціально-комунікативної складової виявлено 3 дитини (10,71% респондентів), низький рівень констатовано у 25 дітей (89,29% респондентів).

У віковій групі 2-3 роки констатовано 3 дитини (7,69% респондентів) з середнім рівнем сформованості соціально-комунікативної складової, у 36 дітей (92,31% респондентів) виявлено низький рівень.

Репрезентація результатів дослідження стану сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку представлена на рисунку 2.7.

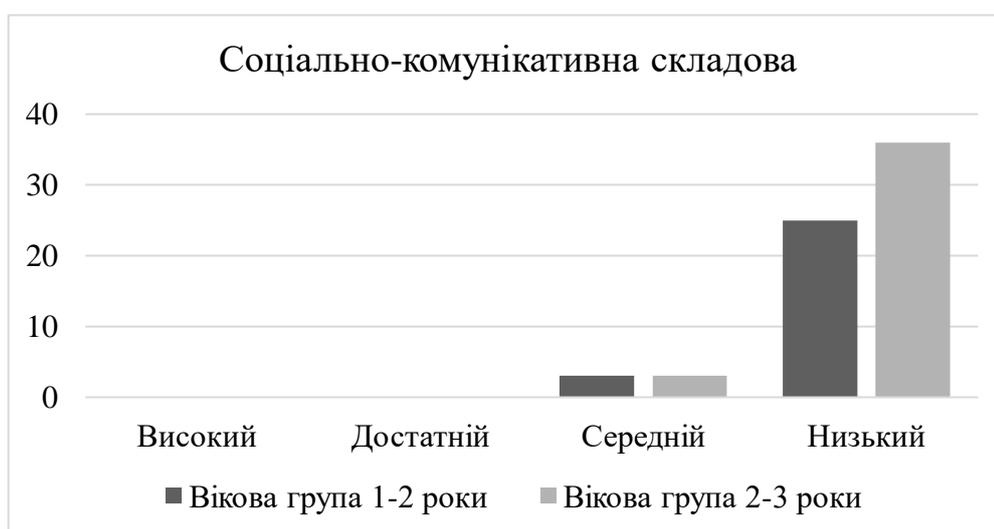


Рис. 2.7 Рівні сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку

Узагальнення результатів психолого-педагогічного вивчення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку представлено у таблиці 2.8.

Табл. 2.8.

Коефіцієнти сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку

Складові та рівні		Кількість дітей	Експериментальна група на констатувальному етапі дослідження	
			Кількість дітей вікова група 1-2 роки	Кількість дітей вікова група 2-3 роки
Імпресивно-діяльнісна	Високий		0	0
	Достатній		0	0
	Середній		3	4
	Початковий		25	35
Лінгвістично-когнітивна	Високий		0	0
	Достатній		0	0
	Середній		2	3
	Початковий		26	36
Соціально-комунікативна	Високий		0	0
	Достатній		0	0
	Середній		3	3
	Початковий		25	36

Останнім завданням констатувального етапу експериментального дослідження стало підтвердження того факту, що результати, отримані під час психолого-педагогічного вивчення імпресивно-діялісної, лінгвістично-когнітивної та соціально-комунікативної складових є структурними компонентами єдиної системи та вказують на рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Нами було проведено статистичну обробку даних шляхом порівняння дисперсій кожної складової з використанням критерію Фішера за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

$F_{\text{емп}}$ – емпіричне значення критерію Фішера;

σ_1 – вибіркова дисперсія з більшим значенням;

σ_2 – вибіркова дисперсія з меншим значенням.

З цією метою було висунуто гіпотезу H_0 про те, що результати, отримані під час вивчення імпресивно-діяльнійшої (ЕГід), лінгвістично-когнітивній (ЕГлк) та соціально-комунікативній (ЕГск) складових на констатувальному етапі експериментального дослідження відрізняються несуттєво, при альтернативній гіпотезі H_1 , яка свідчить про те, що результати ЕГід, ЕГлк та ЕГск відрізняються суттєво.

Де:

ЕГід – дані, отримані під час психолого-педагогічного вивчення рівнів сформованості імпресивно-діяльнійшої складової;

ЕГлк – дані, отримані під час психолого-педагогічного вивчення рівнів сформованості лінгвістично-когнітивній складової;

ЕГск – дані, отримані під час психолого-педагогічного вивчення рівнів сформованості соціально-комунікативній складової.

Для здійснення розрахунків за критерієм Фішера нами було визначено рівень надійності. Отже, розрахунок здійснювався з рівнем надійності 95% ($\gamma=0,95$).

***Визначення емпіричного значення для порівняння
імпресивно-діяльнійшої та лінгвістично-когнітивній складових***

Розрахунок здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

σ_1 – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГід);

σ_2 – вибіркова дисперсія з меншим значенням (ЕГлк).

$$F_{\text{емп}} = \frac{23,5925}{21,4799}$$

$$F_{\text{емп}} = 1,0984$$

Визначення критичного значення критерію Фішера було здійснено за відповідною таблицею з урахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{\text{кр}} = 1,4990$$

Оскільки $F_{\text{емп}} < F_{\text{кр}}$ ми маємо всі підстави для відхилення гіпотези H_1 про суттєву відмінність дисперсій ЕГід та ЕГлк. Отже, приймаємо гіпотезу H_0 про те, що дисперсії ЕГід та ЕГлк відрізняються несуттєво.

***Визначення емпіричного значення для порівняння
лінгвістично-когнітивної та соціально-комунікативної складових***

Розрахунок здійснювався за формулою:

$$F_{\text{емп}} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

σ_1 – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГлк);

σ_2 – вибіркова дисперсія з меншим значенням (ЕГск).

$$F_{\text{емп}} = \frac{21,4799}{21,3433}$$

$$F_{\text{емп}} = 1,0064$$

Визначення критичного значення критерію Фішера було здійснено за відповідною таблицею з урахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{кр} = 1,4990$$

Оскільки $F_{емп} < F_{кр}$ ми маємо всі підстави для відхилення гіпотези H_1 про суттєву відмінність дисперсій ЕГлк та ЕГск. Отже, приймаємо гіпотезу H_0 про те, що дисперсії ЕГлк та ЕГск відрізняються несуттєво.

***Визначення емпіричного значення для порівняння
імпресивно-діяльній та соціально-комунікативній складових***

Розрахунок здійснювався за формулою:

$$F_{емп} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

Де:

σ_1 – вибіркова дисперсія з більшим значенням (ЕГід);

σ_2 – вибіркова дисперсія з меншим значенням (ЕГск).

$$F_{емп} = \frac{23,5925}{21,3433}$$

$$F_{емп} = 1,1054$$

Визначення критичного значення критерію Фішера було здійснено за відповідною таблицею з урахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$F_{кр} = 1,4990$$

Оскільки $F_{емп} < F_{кр}$ ми маємо всі підстави для відхилення гіпотези H_1 про суттєву відмінність дисперсій ЕГід та ЕГск. Отже, приймаємо гіпотезу H_0 про те, що дисперсії ЕГід та ЕГск відрізняються несуттєво.

Отже, здійснена статистична обробка даних надає нам всі підстави зробити наступні висновки. Дисперсії імпресивно-діяльній, лінгвістично-когнітивній та соціально-комунікативній складових відрізняються несуттєво,

що вказує на множинні взаємопов'язані зв'язки однієї сукупності. Відтак, дослідження зазначених складових вказує на рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

В результаті якісного аналізу отриманих результатів нами встановлено, що більшість дітей раннього віку з ускладненнями розвитку мають низький рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок. Часто діти не розуміли зміст запропонованого завдання чи поставленого запитання через труднощі сприйняття зверненого мовлення. Виконання інструкції потребувало допомоги дорослого як у вигляді повторень/пояснень, так і у вигляді демонстрації дій. Найбільш складними для виконання були завдання, що потребували вербальної комунікації. Це зумовлене грубим порушенням мовленнєвих засобів спілкування, їх бідністю і недостатньою зв'язністю. Більшість дітей не змогли відтворити знайомі віршики чи забавлянки навіть із суттєвою допомогою дорослого, адже словниковий запас значної кількості дітей складався із невеликої кількості звуконаслідувань та аморфних слів-коренів. Це підтверджує твердження про те, що порушення комунікативної функції є характерною особливістю психічного дизонтогенезу дітей раннього віку з ускладненнями розвитку і має низку специфічних ознак, зумовлених віковими, біологічним та соціально-психологічними чинниками.

Дослідження особливостей звуковимови, складової структури слів та якісних характеристик активного словникового запасу відбувалося у процесі виконання діагностичних завдань, в яких вимагалась вербальна відповідь (усіх завдань, спрямованих на дослідження експресивного мовлення), а також під час вільного спілкування дитини з дорослими. Діти демонстрували порушення вимови звуків раннього онтогенезу, яке проявлялося у вигляді спотвореної вимови звуків, заміні одних звуків іншими, близькими за акустико-

артикуляційними ознаками та простішими за артикуляцією, або переважало використання однієї групи звуків у мовленні.

Також значні труднощі викликали завдання, що передбачали складання речень за сюжетними малюнками, складання діалогу «дорослий-дитина», «дитина-дитина» через те, що діти не розуміли своєї участі у ситуації спілкування або не мали мотивації до спілкування з дорослими і однолітками. Допомога дорослого у вигляді навідних або стимулюючих запитань не змінювала ситуацію. Неадекватні відповіді, а також відмова від виконання завдання також є характерною особливістю дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Необхідно зазначити, що у дітей експериментальної групи спостерігалися значні труднощі імітації та наслідування на невербальному, вербальному та поведінковому рівнях, що значно ускладнювало встановлення ігрової взаємодії. Під час виконання різних варіантів однієї і тієї ж ігрової діагностичної задачі (погодувати ляльку, іграшкового ведмеда, збудувати вежу тощо) діти не переносили ігрові дії на нові предмети і в нові умови. Предметно-ігрова діяльність в більшості випадків носила маніпулятивний характер.

Загальною особливістю для більшості дітей експериментальної групи є несформованість мовленнєвої поведінки і відсутність комунікативних мотивів до ситуації спілкування. Під час виконання завдань, що передбачали встановлення комунікативної взаємодії задля реалізації потреби задовільнити свої бажання (дати предмет чи іграшку, допомогти тощо) або потреби продемонструвати згоду чи незадоволення, діти були неактивними, іноді одночасно демонстрували суперечливі (наприклад, одночасно «так» і «ні») невербальні комунікативні реакції. У деяких дітей спостерігалася відсутність вказівного жесту, відсутність жестів на позначення слів «привіт», «бувай» та

жестів, які можуть замінити мовленнєві форми згоди/незгоди, схвалення/несхвалення (поворот голови, кивок, рух руки тощо).

Отже, формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку передбачає не лише засвоєння ізольованих мовленнєвих одиниць, а й формування цілісної інтегрованої мовленнєвої діяльності, що має свою мотивацію і комунікативну мету й забезпечується складними комплексами мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок. Пошук шляхів корекції дефіцитарності комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей раннього віку є надзвичайно актуальною проблематикою і набуває в сучасних умовах особливого значення. Зважаючи на вище сказане ми дійшли висновку, що для подолання труднощів у формуванні передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок необхідною є організація спеціального педагогічного втручання. Корекція має будуватись на принципах диференціації та індивідуалізації навчання шляхом формування мотивації до продуктивної комунікації і ставлення до себе як до активного суб'єкта комунікативної взаємодії.

Висновки до розділу II

В пошуках комплексної психолого-педагогічної діагностики на засадах міждисциплінарного підходу та системи патогенетично-орієнтованих шляхів корекції і компенсації порушень комунікативно-мовленнєвої функції у дітей раннього віку нами було проведено ґрунтовне дослідження сучасного програмно-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти в групах для дітей раннього віку.

Результати наукового пошуку засвідчили наявність діагностичного інструментарію та програмно-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу дітей вікової норми та підтвердили наше припущення про відсутність комплексної психолого-педагогічної діагностики, яка ґрунтується на міждисциплінарному підході та враховує особливості нервово-психічного розвитку дітей раннього віку з генетичною / перинатальною патологією різного генезу. Особливо відчувається дисонанс між організацією діагностичної та корекційної складових реабілітаційного процесу на рівні злагодженої діяльності, що регулюється державою.

Контингент дітей раннього віку з порушеннями нервово-психічного розвитку різного генезу має складний характер первинного дефекту, при якому провідними патофізіологічними механізмами виступають неврологічні. Міждисциплінарний підхід до діагностики в контексті нашого дослідження передбачає активне залучення результатів апаратних методів дослідження, а саме даних електрофізіологічних досліджень (нейросонографія, доплерографія, ЕЕГ, слухові викликані потенціали тощо), які входять в клінічний протокол діагностики, лікування та реабілітації дітей із ураженнями центральної нервової системи.

Для визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок з урахуванням вікових нормативів формування комунікативної функції в онтогенезі, нами розроблено алгоритм

діагностування, основою якого є наукові положення про те, що специфіка формування комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями розвитку вимагає спеціального виду діагностики. При розробці концептуальних підходів до визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок нами зацентовано увагу на здатності вищезазначеної категорії дітей до різних способів використання знаків в комунікативних ситуаціях: як невербальних знаків, так і доступних їм вербальних.

Для розв'язання ключових завдань констатувального етапу емпіричного дослідження нами визначено критерії сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, а саме: імпресивно-діяльнісний, лінгвістично-когнітивний та соціально-комунікативний та показники за кожним із цих критеріїв.

Діагностичну методику було розроблено на основі психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей раннього дошкільного віку Л. Федорович. Окремі розділи даної діагностики адаптовано у відповідності до цілей і завдань емпіричного дослідження. Згідно визначених критеріїв експеримент було спрямовано на встановлення особливостей невербальних і вербальних компонентів комунікативної активності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку і на співставлення апаратних досліджень, отриманих від суміжних фахівців.

Об'єктивність визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей експериментальної групи була забезпечена шляхом кількісного та якісного аналізу отриманих відомостей через анкетування батьків, опосередковане спостереження та тестування дітей в штучно створених умовах.

Здійснена статистична обробка даних надає нам всі підстави зробити наступні висновки. Дисперсії імпресивно-діяльній, лінгвістично-когнітивній та соціально-комунікативній складових відрізняються несуттєво, що вказує на множинні взаємопов'язані зв'язки однієї сукупності. Відтак, дослідження зазначених складових вказує на рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати другого розділу дисертації

*Публікації у наукових виданнях, включених до переліку наукових
фахових видань України:*

1. Возчикова Н.В. Критерії та рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Наука і освіта*. № 2. Одеса, 2024. С. 3-11. DOI <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-1>

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

2. Возчикова Н.В. Психолого-педагогічні особливості формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць*. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. – С. 25-28. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c4bab263-2978-4747-a387-48d20bb99b02/content#page=26>

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ

3.1. Завдання та організація експериментальної методики навчання

Системний теоретико-емпіричний аналіз проблеми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку засвідчив наявність діагностичного інструментарію та програмно-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу дітей вікової норми та підтвердив наше припущення про відсутність комплексного психолого-педагогічного супроводу, який ґрунтується на міждисциплінарному підході та враховує особливості нервово-психічного розвитку дітей раннього віку з генетичною/перинатальною патологією різного генезу. Це підтверджує необхідність нових міжгалузевих реформ, спрямованих на реорганізацію підходів до проектування та практичного забезпечення корекційно-розвиткових заходів та розробку сучасної моделі освітньо-реабілітаційного процесу на рівні злагодженої діяльності, що регулюється державою.

Перш за все негативною детермінантою виступає відсутність злагодженої інтеграції медико-психолого-педагогічних складових у процес корекційно-розвиткового супроводу дитини з ускладненнями розвитку. Крім того, проблемним питанням залишається відсутність комплексного підходу до своєчасного виявлення дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку, що створює суттєві перешкоди для організації ефективної роботи з превентивної корекції, компенсації і попередження вторинних порушень у розвитку. Отже, розкриваючи сутність взаємодії медико-психологічного і

педагогічного аспектів, зазначимо, що вони становлять різноманітні процеси дії одних явищ на інші, їхні взаємозв'язки, взаємовплив, взаємоперехід між елементами, що у практичній площині реалізується шляхом інтегративного підходу до організації процесу подолання комунікативно-мовленнєвої недостатності у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Результати теоретичного аналізу спеціальної науково-методичної літератури із зазначеної проблематики та результати комплексного психолого-педагогічного обстеження дітей раннього віку підтвердили наше припущення про те, що за умови запровадження спеціально розробленої методики формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку можна якісно підвищити їх загальний комунікативно-мовленнєвий рівень.

Мета формувального експерименту – обґрунтування, розробка та практична реалізація Програми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

На реалізацію мети формувального експерименту нами було поставлено наступні завдання:

1. Розробити методику формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

2. Експериментально перевірити ефективність застосування заходів корекційно-розвиткового впливу з розвитку імпресивно-діяльній, лінгвістично-когнітивній та соціально-комунікативній складових передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок.

Результати досліджень науковців (Н. Базима А. Богуш, С. Геращенко, Е. Данілявічюте, С. Конопляста, К. Крутій, Н. Манько, О. Мамічева, І. Мартиненко, С. Миронова, І. Омелянович, Н. Пахомова, Г. Піонтківська,

Т. Піроженко, С. Путров, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, Д. Супрун, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Федорович, Л. Фомічова, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко) створили передумови для комплексного підходу до вирішення ключових завдань корекційно-розвиткового супроводу дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Крім того, комплексний підхід до вирішення проблеми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку передбачає значне збільшення можливостей кожної дитини до оволодіння комунікативно-мовленнєвими навичками в максимально сензитивний для цього період.

В процесі розробки методики формувального експерименту ми спирались, в першу чергу, на одне із провідних положень нейропсихології про те, що комунікативно-мовленнєві порушення в ранньому віці є зворотними, адже це обумовлене високою пластичністю дитячого мозку. А своєчасно організовані заходи комплексного міждисциплінарного супроводу дозволяють, в більшості випадків, попередити більш тяжкі форми комунікативно-мовленнєвого недорозвинення.

Розробка методики формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку передбачала врахування принципів ранньої корекційної допомоги дітям з ООП, описані С. Мироною [76], які нами було взято за основу.

1. Принцип врахування онтогенетичного розвитку психофізичних функцій. Динаміка розвитку дитини з нормотиповим розвитком та дитини з ООП підпорядковується єдиним загальним закономірностям (Л. Vygotsky). Це означає, що завданням ранньої корекційної роботи має бути формування новоутворень відповідно до сензитивних періодів, проте з урахуванням дефіцитів і можливостей дитини.

2. Організація ранньої корекційної допомоги через діяльність. Зміст навчання має відповідати провідній діяльності конкретного вікового періоду дитини. Адже саме через діяльність формуються новоутворення, які визначають особистісний розвиток дитини. Окрім того, весь процес корекційного навчання має бути побудований на грі, адже для дітей раннього віку гра є найбільш природнім, а значить найбільш ефективним способом виховання і навчання.

3. Комплексність у корекційній роботі. Складовими ранньої корекційної роботи є педагогічний, психологічний, соціальний і медичний супровід. Відповідно рання корекційна допомога має здійснюватись комплексно, із залученням лікарів, вчителів-логопедів, корекційних педагогів, нейропсихологів, вихователів, фахівців із фізичної реабілітації, які за результатами діагностики складають та корегують індивідуальний корекційний маршрут та узгоджують його з батьками.

4. Сім'я дитини є активними учасниками корекційно-реабілітаційного процесу. У системі ранньої допомоги відповідальність лежить на батьках повністю або розподіляється із спеціалістами. Це обумовлено тим, що дитина раннього віку є емоційно пов'язаною й фізично залежною від батьків, адже більшість часу вона проводить у родині. Тому без залучення сім'ї рання корекційна допомога є недоцільною.

5. Психолого-педагогічний супровід родини. Ефективність системи ранньої допомоги забезпечується тоді, коли під спеціально організованим психолого-педагогічним супроводом знаходиться не тільки дитина, а й уся родина (батьки, сестри, брати тощо). Адже саме від них залежить організація позитивного соціального середовища, в якому зростає дитина з ООП.

6. Індивідуальний підхід. В процесі планування змісту, структури та прийомів раннього корекційно-розвиткового супроводу обов'язково враховується клінічний діагноз дитини, індивідуальні особливості її розвитку,

обізнаність родини в питаннях психофізичного розвитку дитини та її готовність до співпраці із спеціалістами.

7. Соціальна інтеграція та інклюзія. Діти раннього віку не здатні засвоїти досвід в ізоляції, тому важливим є соціальне середовище та включення дитини у різні види діяльності і спілкування. Реалізація цього принципу сприяє не лише нормальній соціальній адаптації дитини, а й подоланню соціальної ізоляції як дитини, так і її родини в цілому.

Також, в процесі розробки методики формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок нами було враховано принципи організації корекційно-розвиткової роботи з формування мовленнєвої діяльності, описані Н. Манько [68]:

- принцип максимальної особистісної спрямованості корекційного впливу, який дозволяє врахувати рівень мовленнєвого розвитку, мовленнєві здібності та індивідуальні можливості кожної дитини;

- принцип пріоритетної орієнтації на психічні функції дітей з нормотиповим розвитком;

- комунікативна спрямованість корекційно-розвивального впливу;

- комплексний підхід до корекції і розвитку мовлення (принцип взаємозв'язку роботи над різними сторонами мовлення);

- принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку, згідно якого засвоєння нових слів має здійснюватися на основі чуттєвого досвіду за допомогою залучення різних аналізаторів (образ предмета → слово → поняття);

- принцип взаємозв'язку процесу формування повноцінного мовленнєвого спілкування і поведінки дитини;

- принцип поетапного розвитку мовлення;

- створення максимальної мовленнєвої активності дітей на заняттях.

Ф. Бацевичем визначено специфічні закономірності становлення комунікативно-прагматичного рівня мовної особистості, врахування яких має важливе значення для розробки методики формувального експерименту:

– залежність розвитку навичок ефективного спілкування від взаємозв'язку формування комунікативної компетентності й вивчення природи мовних одиниць;

– залежність комунікативного розвитку дітей від їх рівня володіння різними мовленнєвими жанрами;

– залежність розвитку навичок ефективного спілкування від знання мовленнєвого етикету й толерантної поведінки в спілкуванні;

– залежність навичок ефективного спілкування від умінь як сприймати й розуміти висловлювання, так і виражати власні думки та почуття (спілкування – взаємодія між людьми);

– залежність формування комунікативних умінь не лише від рівня мовленнєвого розвитку, а й від доцільного володіння невербальними засобами спілкування;

– залежність розвитку навичок спілкування від наявності в дитини-мовця комунікативної мотивації й комунікативної позиції, у якій виявляється рівень її авторитетності;

– залежність формування комунікативної компетентності від виконання дій комунікативного характеру;

– залежність ефективності комунікативно спрямованих методів від створення в освітньому процесі позитивної атмосфери спілкування [4].

Отже, формування і розвиток комунікативної активності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку передбачає не лише засвоєння ізольованих мовних одиниць, а й формування цілісної інтегрованої мовленнєвої діяльності, що має свою мотивацію і комунікативну мету й забезпечується складними комплексами мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок. Пошук шляхів

корекції дефіцитарності комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей раннього віку є надзвичайно актуальною проблематикою і набуває в сучасних умовах особливого значення.

3.2. Методика формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку

Теоретичний аналіз науково-методичних джерел (підрозділи 1.1, 1.2, 1.3, 1.4., 1.5., 2.1, 2.2) та результати діагностично-методичного етапу нашого дослідження (підрозділ 2.3, 2.4) засвідчили, що успішність формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку залежить від рівня розвитку їх індивідуально-комунікативних здібностей та психолого-педагогічних умов організації корекційно-розвиткового процесу.

Корекційно-розвитковій роботі передувала підготовча робота, яка складалася з діагностики рівня сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок дітей КГ та ЕГ, виявлення індивідуальних особливостей нервово-психічного розвитку та особливостей ігрової діяльності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

При розробці методики ми враховували основні положення, по-перше, диспозиційної теорії особистості (Г.У Оллпорта), по-друге, положення про взаємодію дитини з середовищем як неподільності процесів (Ж. Піаже), а також, по-третє, основні положення концепції корекційно-синапсичного навчання дітей з особливостями в розвитку (В. Тарасун) [129].

Актуальність визначення шляхів впровадження корекційного навчання дітей з особливостями в розвитку визначено за декількома позиціями:

– при виокремленні загальних і специфічних особливостей розвитку різних категорій дітей з ОПФР специфічні особливості представлено не індивідуальним, а узагальненим варіантом розвитку;

– повноцінне урахування індивідуального варіанту розвитку в навчально-виховному процесі, на нашу думку, сьогодні є об'єктивно неможливим, хоча до цього спрямовують свої зусилля як загальна, так і спеціальна педагогіка;

– авторське прагнення сформулювати підхід, який сприяв би формуванню (особливо на першому етапі роботи) не окремих сторін розвитку, а забезпечив би створення підґрунтя для цілісної картини розвитку дитини;

– як наслідок, такий підхід певним чином нівелюватиме протиріччя між індивідуалізацією та уніфікацією процесу розвитку, створюючи умови для орієнтації освіти на спільність вимог до змісту навчання, представленого освітніми стандартами [129].

Для досягнення уніфікації процесу навчання дітей раннього віку з ускладненнями розвитку ми враховували як результати психолого-педагогічної теорії і практики, так і результати (що є особливо важливим на перших етапах) загальноклінічного вивчення дизонтогенезу нервово-психічного розвитку дітей раннього віку.

Зміст корекційно-розвиткового супроводу склали теоретико-методологічні основи діагностичних та авторських корекційно-розвиткових методик, алгоритм функціонування міжгалузевої програми, яка містить міждисциплінарний підхід до клініко-психолого-педагогічного обстеження дітей, інноваційні, модифіковані авторські підходи до превентивної корекції та розвитку дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, а також зміст психолого-педагогічного супроводу родини.

Вихідними параметрами, які визначають зміст корекційно-розвиткового супроводу, ми вважаємо рівні сформованості базових складових психічного

розвитку; вік дитини; етап лікування та корекційно-розвиткового впливу; рівень педагогічної культури батьків, готовність їх бути включеними у корекційно-розвитковий процес; готовність фахівців співпрацювати між собою та з батьками дитини.

В роботі з дітьми раннього віку з ускладненнями розвитку, на наш погляд, необхідним є створення умов психофізичного благополуччя на основі взаємодії матері та дитини, оскільки соціалізація та спілкування проходять на основі оптимізації сімейного мікросередовища в цілому та взаємин між дітьми та батьками у процесі продуктивної діяльності. Навчання батьків взаємодії з дитиною може проходити під керівництвом педагога-психолога, вихователя, вчителя-логопеда та через залучення інших членів команди соціально-психологічного супроводу до корекційного процесу з метою реалізації ключових завдань розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок.

На виконання мети та завдань формувального етапу експериментального дослідження нами розроблено програму формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Програма складається з компонентів: цільового (мета, завдання) та змістового (етапи, напрями, основні види діяльності). Спроектowana модель програми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку представлена на рис. 3.1.

Програма формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Зміст програми передбачає:

**ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК
У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

Мета: створення умов для формування та активізації передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок в системі комунікативно-мовленнєвих відносин; розвиток, пропедевтика та превентивна корекція порушень комунікативної функції спілкування у дітей раннього віку з

Зміст роботи:

- врахування інтересів і потреб дитини раннього віку;
- врахування потенційних можливостей дитини раннього віку;
- врахування індивідуальних особливостей нервово-психічного розвитку дитини раннього віку;
- підкріплення комунікативних висловлювань;
- використання повсякденних життєвих ситуацій (рутин);
- орієнтування на вікові показники комунікативно-мовленнєвого розвитку в онтогенезі;
- залучення батьків до реалізації заходів корекційно-розвиткового впливу.

Завдання:

1. Залучати увагу дітей до мовлення дорослого та однолітків.
2. Стимулювати до імітації та наслідування на невербальному, вербальному та поведінковому рівні.
3. Розвивати вміння встановлювати комунікативно-мовленнєву взаємодію за допомогою доступних мовленнєвих та немовленнєвих засобів спілкування.
4. Стимулювати ініціативу до спілкування з дорослими та однолітками.
5. Розвивати вміння узгоджувати свої дії з діями інших дітей.
6. Стимулювати комунікативну поведінку.
7. Формувати ціннісне позитивне ставлення до себе та інших дітей.

Принципи: комплексного впливу; систематичності; навчання від простого – до складного; наочності; диференційованого підходу до навчання; індивідуального підходу; зв'язку мовлення з іншими сферами психічного розвитку.

Функції програми: організаційна, плануюча, діагностична, консультативна, інформаційно-просвітницька, корекційно-розвиткова.

Імпресивно-діяльнісний сегмент.

Завдання:

- розвиток слухової уваги;
- розвиток пасивного словникового запасу;
- розвиток розуміння інструкції;
- розвиток елементарних форм узагальнень;
- усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між своїми діями та станами інших людей;
- набуття навичок турботи про себе.

Лінгвістично-когнітивний сегмент.

Завдання:

- розвиток активного словникового запасу;
- розвиток здатності виражати думки, емоції і почуття;
- розвиток граматичних категорій;
- розвиток фразового мовлення;
- розвиток звуко-складової структури слів;
- розвиток здатності використовувати власні мовленнєві можливості;
- формування елементарних уявлень про себе;
- розвиток уміння розуміти, передавати та проживати різні емоційні стани;
- розвиток почуття, вміння співпереживати.

Соціально-комунікативний сегмент.

Завдання:

- формування мовленнєвої поведінки;
- розвиток експресивно-мімічних засобів спілкування;
- розвиток здатності розуміти і приймати участь у ситуації спілкування;
- розвиток здатності ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії;
- розвиток уміння узгоджувати свої дії з діями інших людей;
- розвиток вміння розрізняти емоційні відчуття та пов'язані з ними емоційні стани;
- стимуляція усвідомлення власної цінності та значущості.

Сімейно-орієнтований сегмент.

Завдання:

- встановлення контакту та створення довірливих відносин;
- гармонізація дитячо-батьківських відносин;
- залученні батьків дітей з ускладненнями розвитку до колективу інших батьків;
- розвиток батьківської компетентності;
- залучення батьків до участі в розробленні індивідуальної програми розвитку та реабілітаційних маршрутів.

- врахування інтересів і потреб дитини раннього віку;
- врахування потенційних можливостей дитини раннього віку;
- врахування індивідуальних особливостей нервово-психічного розвитку дитини раннього віку;
- підкріплення комунікативних висловлювань;
- використання повсякденних життєвих ситуацій (рутин);
- орієнтування на вікові показники комунікативно-мовленнєвого розвитку в онтогенезі;
- залучення батьків дітей раннього віку до реалізації заходів корекційно-розвиткового впливу.

Мета програми – створення умов для формування та активізації передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок в системі комунікативно-мовленнєвих відносин; розвиток, пропедевтика та превентивна корекція порушень комунікативної функції спілкування у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Вікові орієнтири комунікативно-мовленнєвого розвитку: контрольна таблиця до Мюнхенської функціональної діагностики розвитку дітей 1, 2 та 3 років життя (Додаток Д).

З урахуванням вікових орієнтирів здійснено розподіл дітей на підгрупи:

- 1) від 1 до 2 років;
- 2) від 2 до 3 років.

Завдання програми.

1. Залучати увагу дітей до мовлення дорослого та однолітків.
2. Стимулювати дитину до імітації та наслідування на невербальному, вербальному та поведінковому рівні.
3. Розвивати вміння встановлювати комунікативно-мовленнєву взаємодію за допомогою доступних мовленнєвих та немовленнєвих засобів спілкування (контакту очей, міміки, пантоміміки, жестів).

4. Стимулювати ініціативу до спілкування з дорослими та однолітками, бажання та готовність реагувати на ініціативу партнера по комунікативній взаємодії.

5. Розвивати вміння узгоджувати свої дії з діями інших дітей, дослухатись до партнера по комунікативній взаємодії.

6. Стимулювати комунікативну поведінку.

7. Формувати ціннісне позитивне ставлення до себе та інших дітей.

Відповідно до мети та завдань Програми ми вважали за необхідне дотримання як загальнодидактичних, так і спеціальних принципів, що застосовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а саме:

- принципу комплексного впливу;
- систематичності;
- навчання від простого – до складного;
- наочності;
- принципу диференційованого підходу до навчання;
- індивідуального підходу;
- зв'язку мовлення з іншими сферами психічного розвитку.

Функції програми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок: організаційна, плануюча, діагностична, консультативна, інформаційно-просвітницька, корекційно-розвиткова.

Складові Програми:

- імпресивно-діяльнісний сегмент;
- лінгвістично-когнітивний сегмент;
- соціально-комунікативний сегмент;
- сімейно-орієнтований сегмент.

1. Імпресивно-діяльнісний сегмент.

Завдання:

- розвиток слухової уваги; уміння вслухатися в звернене мовлення, концентрувати увагу на сприйнятті мовлення;
- розвиток пасивного словникового запасу, його обсягу та якісних характеристик (розуміння предметної співвіднесеності слова, слова-найменування; розуміння явищ омонімії: розрізнення близьких за звучанням і значенням слів, назв предметів і дій);
- розвиток розуміння інструкції дорослого та якості її виконання;
- розвиток елементарних форм узагальнень;
- усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між своїми діями та станами інших людей;
- набуття навичок турботи про себе.

2. Лінгвістично-когнітивний сегмент.

Завдання:

- розвиток активного словникового запасу, здатності до наслідування слів дорослого;
- розвиток здатності виражати (вербалізувати) свої думки, емоції і почуття;
- розвиток граматичних категорій та здатності до їх використання у процесі спілкування;
- розвиток фразового мовлення;
- розвиток звуко-складової структури слів;
- розвиток здатності використовувати власні мовленнєві можливості в ситуаціях ігрової та побутової взаємодії;
- формування елементарних уявлень про себе (стать, вік, ім'я, зовнішній вигляд);
- розвиток уміння розуміти, передавати та проживати різні емоційні стани;
- розвиток почуття довіри до дітей та дорослих, вміння співпереживати.

3. Соціально-комунікативний сегмент.

Завдання:

- формування мовленнєвої поведінки, спрямування уваги на партнера по спілкуванню, настанова на реакцію-відповідь;
- розвиток експресивно-мімічних засобів спілкування, вміння налагоджувати міжособистісні контакти;
- розвиток здатності розуміти і приймати участь у ситуації спілкування;
- розвиток здатності ініціювати, підтримувати та завершувати ситуацію мовленнєвої взаємодії;
- розвиток уміння узгоджувати свої дії з діями інших людей;
- розвиток уміння розрізняти емоційні відчуття та пов'язані з ними емоційні стани;
- стимуляція усвідомлення власної цінності та значущості.

4. Сімейно-орієнтований сегмент.

Завдання:

- встановлення контакту та створення довірливих відносин;
- гармонізація дитячо-батьківських відносин;
- залученні батьків дітей з ускладненнями розвитку до колективу інших батьків;
- розвиток батьківської компетентності;
- залучення батьків до участі в розробленні індивідуальних програм розвитку та реабілітаційних маршрутів.

Загальні рекомендації до реалізації програми.

Учасники програми: діти віком від 1 до 3 років, які відвідують заклади дошкільної освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, центри ранньої соціальної реабілітації, центри (відділення) комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, центри раннього розвитку та їх батьки.

Характер занять: корекційно-розвиткові, навчальні, виховні.

Організують та проводять заняття: вчителі-логопеди, корекційні-педагоги, психологи, батьки дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Рекомендована кількість та тривалість занять.

I підгрупа (діти віком від 1 до 2 років): 2 дні на тиждень (не більш ніж 15 хвилин).

II підгрупа (діти віком від 2 до 3 років): 3 дні на тиждень (не більш ніж 20 хвилин).

Далі нами представлено зміст програми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Зміст програми

Діти віком від 1 до 2 років		
Напрями роботи	Зміст роботи	Форми роботи
<ul style="list-style-type: none"> - сприяти розвитку активного мовлення, засвоєнню та розумінню нових слів. - підтримувати інтерес до предметів, дорослих та однолітків; - знайомство з іменами 	<ul style="list-style-type: none"> - навчати розумінню зверненого мовлення; - стимулювати до знаходження вказаної людини чи предмета незалежно від місця їх розташування; - активізувати аналізатори в процесі сприйняття іграшки чи предмета. 	<ul style="list-style-type: none"> - використання звукових та інтерактивних іграшок; - сюрпризні моменти (іграшка сховалась, іграшка з'явилась); - систематичне спілкування дорослого з дитиною; - використання «чарівного мішечка» (сюрпризний момент раптової появи та зникнення предмета); - гра в хованки (заховатися під

<p>однолітків;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формувати вміння асоціювати ім'я та дитину, якій воно належить; - стимулювати розуміння дітьми слів «можна», «неможна». - створювати умови для розвитку ініціативності дитини в діяльності та спілкуванні; - підтримувати успіхи дитини через позитивну оцінку її дій та умінь. - спонукати дитину до доброзичливості у відносинах зі дорослими та однолітками. - підтримувати прояв дитиною чуйності, співчуття щодо тварин, рослин. - сприяти збагаченню активного та пасивного словникового запасу. 	<ul style="list-style-type: none"> - за допомогою мовлення впливати на поведінку дитини. - формування образу тіла дитини; зняття м'язових зажимів; - розвиток почуття довіри до дорослого; встановлення емоційного контакту; - розвиток дрібної моторики, мовлення. - формування у дитини понятійного та мімічного образу емоцій; - регуляція поведінки дитини в ігровій формі з негативного емоційного переживання на позитивне; - фіксування та кінестетичне закріплення у дитини позитивного емоційного стану; - корекція поведінки та емоційно-вольової 	<p>хусточкою);</p> <ul style="list-style-type: none"> - емоційно-мовленнєве спілкування; - промовляти слова з різною інтонацією (лагідною та суворою) - фольклорний та ігровий матеріал для розвитку тілесних відчуттів; - фольклорний та ігровий матеріал для знайомства дитини з ім'ям; - фольклорний та ігровий матеріал для знайомства дитини з дорослими та однолітками. - рольові ігри; - ігри малої рухливості.
---	---	---

	сфери; - розвиток емоційних стосунків між матір'ю та дитиною раннього віку, побудова позитивних відносин у діаді «Мати та дитя».	
Діти віком від 2 до 3 років		
- формування уявлень про свої особисті якості та особистісні якості інших людей.	- розповідання казок; - програвання казок в постановках настільного театру та театру пальчикових ляльок;	Імпровізовані ігри: дитина перевтілюється в обраного персонажа і, відповідаючи на запитання: «Який він?», може на рівні сприйняття елементарно порівняти свої якості з якостями персонажу.
- розвиток здатності помічати і визначати свої емоційні стани.	- використання художніх та музичних форм, зображувальної діяльності для характеристик і відображення емоцій. - проживання дітьми емоційних станів, тілесних відчуттів через психодинамічні медитації.	- стимулювати у дітей виникнення емоційних станів через тілесні відчуття.
- здійснення допомоги в усвідомленні своїх здібностей.	- організація ігор, занять, вправ, які допомагають дитині засвоїти предметні і ігрові дії та найпростіші	Проживання дітьми казки: - дитина ідентифікує себе із головним персонажем;

	<p>причинно-наслідкові зв'язки, які включені в ігровий сюжет.</p>	<p>- дитина стає активним учасником казкових подій, що допомагає дитині отримати досвід самопізнання;</p> <p>- діти навчаються пізнавати себе і навколишній світ, тренуючи сенсорні відчуття</p> <p>Різні види продуктивної діяльності:</p> <p>- малювання, ліплення, виготовлення найпростіших іграшок дають дітям змогу визначити (побачити) результати своїх дій.</p>
<p>- надання дитині допомоги у визначенні свого соціального «Я».</p>	<p>організація сумісної діяльності педагога і дітей, метою якої є:</p> <ul style="list-style-type: none"> - пошук дитиною свого місця в спільноті однолітків; - виділення свого «Я»; - протипоставлення себе іншим; - заняття дитиною активної позиції в різних комунікативних ситуаціях, де її «Я» виступає на рівні з іншими. 	<p>- використання ігор, розглядання сюжетних картинок із зображенням людей різного віку.</p>

Навчально-тематичне планування за Програмою представлено у додатку К. Зміст роботи з батьками за Програмою представлено у додатку Л.

Практичний досвід реалізації корекційно-розвиткових заходів, передбачених Програмою формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку дозволяє нам зробити висновок, що психологічні особливості дитини раннього віку істотно впливають на стиль і методи корекційної роботи. Діти раннього віку не здатні до довільної самоорганізації поведінки, засвоюють матеріал переважно за допомогою мимовільного запам'ятовування, розуміють мовлення фрагментарно, з опорою на невербальний контекст. Провідною мотивацією до засвоєння нових комунікативно-мовленнєвих одиниць і правил є комунікативна потреба. Тому лише при високому рівні комунікативної вмотивованості дитина включалася в корекційні ігри-заняття.

Широкий спектр ігрових методів і завдань Програми дозволяв посилити у дитини комунікативну мотивацію, завдяки якій виникала потреба практичного використання набутої комунікативної навички. Навчання в ігровій формі здійснювалось на всіх етапах психолого-педагогічної корекції. Різноманітні вправи (вербальна імітація, коментування зображень на картинках, робота з бланками, картками тощо) використовувалися в ситуаціях структурованого заняття з метою формування вміння коментувати, відповідати на запитання та ставити їх, повідомляти про свої почуття та для формування діалогових навичок.

Маємо зазначити, що в процесі реалізації заходів, передбачених Програмою, ми використовували прийоми моделювання та мотивації (спонукання). Моделювання забезпечувало дитині можливість спостерігати, слухати, імітувати та здійснювати перенесення моделі комунікативної поведінки, яку демонстрував дорослий. Мотивація (спонукання)

використовувалося для активної стимуляції комунікативної поведінки та для повторної демонстрації моделі.

Активними учасниками нашої міждисциплінарної команди були батьки дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, тому окремі заходи корекційно-розвиткового впливу проводилася в так званих «режимних моментах» та у вільній діяльності дитини поза заняттями. Характер стосунків, що складався в діаді «мати-дитя», тип прихильності дитини значним чином впливали на її комунікативну поведінку. В більшості випадків це залежало від особистісних якостей матері: її рівнів сензитивності та реактивності. Під рівнем сензитивності ми розуміємо чуйність, емпатійність матері, безумовне сприйняття всіх проявів комунікативної активності дитини. Реактивність матері ми розуміємо як схильність різко реагувати на прояви активності чи неприйнятної поведінки з боку дитини. Маємо зауважити, що особливий вплив на комунікативну поведінку дитини мала здатність матері до емоційного приєднання, тобто «підлаштування» до потреб дитини в процесі сумісної ігрової діяльності. Саме емоційне приєднання матері робило спілкування комфортним для дитини і забезпечувало комунікативну активність в оптимальному для неї режимі.

На початкових етапах реалізації змісту Програми найчастіше ініціатором спілкування був дорослий: наприклад, ставив запитання, а дитина реагувала відповідними предметними діями, які супроводжувала вокалізаціями, звуконаслідуваннями або словами. Якщо ініціатором спілкування була дитина, то предметом повідомлення були емоції та бажання, які вона демонструвала, активно доповнюючи їх мімікою, жестами, серед яких переважну більшість складала вказівні жести. Дорослий відповідав на звернення дитини предметними діями і супроводжував їх розгорнутими висловлюваннями, які уточнювали бажання дитини. Такі типи діалогів ми назвали емоційно-предметними. Емоційними, оскільки предметом

повідомлення дитини є її емоції та бажання, а предметними – тому що основою «відповіді» дорослого ставало залучення уваги дитини до предметів та дій з ними. Незважаючи на ситуативність та прив'язаність цієї діяльності до дії, метою мовленнєво-предметної діяльності був певний мовленнєвий результат.

Особливого значення для розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок мала предметна гра. Спочатку в процесі спільної ігрової діяльності педагог спонукав дитину до називання предметів через використання вигуків, жестів, аморфних слів на позначення емоцій, бажань, намірів чи вказівок. Поступово дитина навчалася вербалізованому оформленню ситуації, позначаючи, наприклад, відчуття (боляче, мокро), коментування дій або повідомлення про результат (відірвалось, упало), напрямок та місце дії (вулиця, будинок), об'єкт дії (чашка). До слів дитина могла додавати невербальні засоби комунікації – вказівні жести.

Організація корекційно-розвиткових заходів з дитиною раннього віку з ускладненнями розвитку потребує спеціальних методів, прийомів та засобів виховання і навчання, які враховують особливості її розвитку. Найбільш ефективними у роботі з дітьми раннього віку є ігрові, наочні та практичні методи навчання. Відбір методів корекційно-розвиткового впливу в межах нашого експерименту визначався віковими та індивідуальними особливостями дитини, а також ступенем вираженості порушень нервово-психічного розвитку, специфікою вторинних порушень та участю сім'ї у виховному процесі.

Під час планування та реалізації заходів з подолання дефіцитарності передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок ми спиралися на вікові можливості дітей раннього віку, а саме: здатність орієнтуватися в соціальних відносинах та вміння долучатися до них; вміння концентрувати увагу та реагувати на звернення оточуючих; якість сприйняття зверненого мовлення; вміння наслідувати; вміння дотримуватися черговості у

розмові; вміння застосовувати набуті навички спілкування у повсякденному житті.

Реалізація змістових складових Програми нами здійснювалася:

- у повсякденному житті, шляхом привернення уваги дітей один до одного через надання взаємодопомоги, спільної участі у колективних заходах;
- у процесі спеціальних ігор та вправ, спрямованих на розвиток уявлень про себе, найближче коло дорослих та однолітків;
- у процесі засвоєння сюжетно-рольових та театралізованих ігор, ігор-драматизацій, в яких відтворювалися комунікативні відносини між учасниками, що стимулювало усвідомлення елементарних загальноприйнятих норм та правил комунікативної взаємодії.

Корекційно-розвиткова діяльність педагогів на реалізацію змістових складових Програми передбачала:

- організацію предметно-просторового середовища;
- створення ситуацій комунікативної успішності;
- стимулювання комунікативної активності;
- усунення комунікативних труднощів у співпраці з педагогом та за підтримки батьків;
- стимулювання мотиваційного аспекту до висловлювання своїх думок, почуттів, емоцій за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації;
- моделювання ігрових ситуацій спілкування з дорослими та однолітками.

Реалізація завдань Програми була спрямована на здобуття дітьми практичного досвіду у різних видах дитячої діяльності:

- участь у ігровій діяльності давала можливість відчувати себе рівноправним членом дитячого колективу. Через гру у дітей з'являлася впевненість у власних силах, здатність отримувати реальний результат;

- участь у творчій діяльності давала можливість на основі уяви та фантазії «вжитися» у світ дорослих та однолітків, пізнати його особливості та переваги;

- предметна діяльність задовільняла пізнавальні інтереси дітей раннього віку у певний період, допомагала орієнтувати у навколишньому світі;

- участь у заходах з розвитку пізнавальної діяльності збагачувала досвід дітей, стимулювала розвиток пізнавального інтересу та встановлення соціально-комунікативних зв'язків;

- участь у заходах з розвитку комунікативних навичок формувала взаємовідносини дітей як комунікативних партнерів, задовільняла потребу в емоційній близькості з дорослими та однолітками, навчала ініціації та підтримці акту спілкування;

- участь у заходах з навчання конструктивної діяльності стимулювала розвиток психічних процесів та формувала навички управління власною поведінкою.

Отже, можна зробити висновки, що для покращення результативності заходів з розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку мають бути дотримані наступні умови:

- обов'язкове залученням батьків дитини до реалізації змістових ліній Програми;

- активне використання мотивуючих стимулів;

- використання принципів та методів прикладного поведінкового аналізу (за необхідності);

- органічне включення заходів з подолання дефіцитарності передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок в повсякденне життя дитини;

- підбір форм, методів і засобів корекційно-розвиткового впливу згідно індивідуальних та вікових особливостей кожної дитини.

3.3. Аналіз узагальнених результатів експериментального навчання

З метою підтвердження ефективності впровадження методики формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами було здійснено повторне обстеження після здійснення заходів психолого-педагогічного впливу. Досягнення поставленої мети полягало через реалізацію *завдань*:

- кількісний та якісний аналіз даних, отриманих на формувальному етапі експериментального дослідження;
- зіставлення даних, отриманих на формувальному етапі експериментального дослідження з даними, отриманими на констатувальному етапі;
- порівняння результатів, отриманих в експериментальних та контрольних групах;
- доведення ефективності Програми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями із застосуванням методів математичної статистики.

Для обробки даних було використано *методи*: вимірювання, формалізація та інтерпретація даних; кількісний та якісний аналіз даних; статистичний метод t-критерій Стьюдента для порівняння середніх значень імпресивно-діяльній, лінгвістично-когнітивній та соціально-комунікативній складових комунікативно-мовленнєвого розвитку, отриманих під час формувального етапу дослідження в ЕГ та КГ.

Узагальнення результатів повторного опосередкованого спостереження та анкетування батьків дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку використано таблицю 3.3.

Таблиця 3.3.

Оцінка сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) за результатами анкетування та спостереження під час формувального етапу експерименту

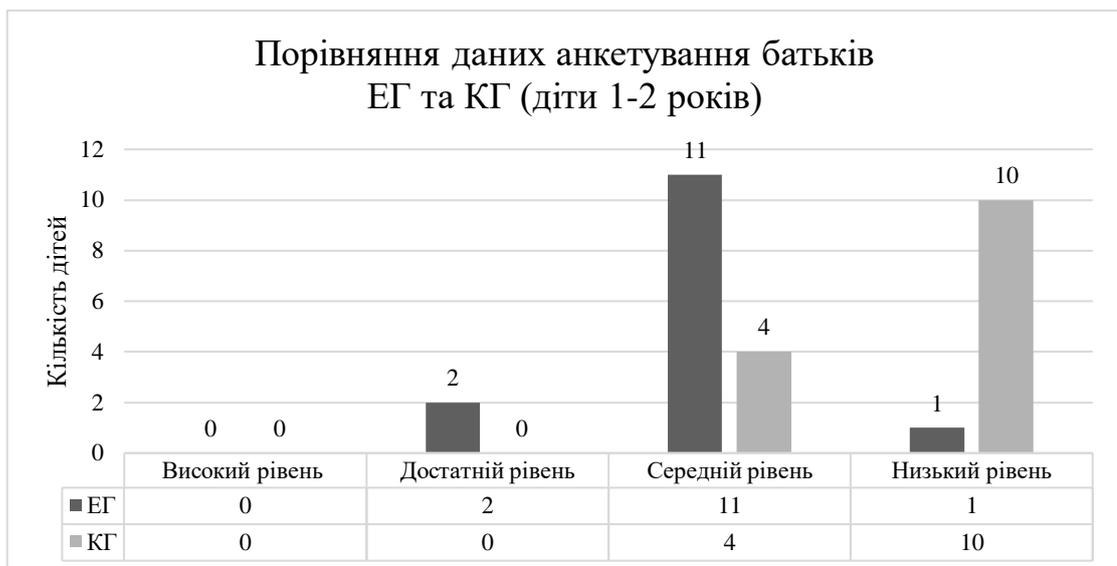
Умови Рівень	Анкетування батьків		Опосередковане спостереження	
	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>
Високий (ЕГ)	0	0	0	0
Високий (КГ)	0	0	0	0
Достатній (ЕГ)	2	14,28	2	14,28
Достатній (КГ)	0	0	0	0
Середній (ЕГ)	11	78,58	11	78,58
Середній (КГ)	4	28,57	4	28,57
Низький (ЕГ)	1	7,14	1	7,14
Низький (КГ)	10	71,43	10	71,43

Як свідчать дані таблиці 3.3 за результатами анкетування батьків: високий рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ не виявлено; достатній рівень виявлено у 2 дітей в ЕГ (14,28 %), в КГ не дітей з достатнім рівнем не виявлено; середнього рівня сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок досягло 11 дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ (78,58 %) та 4 дитини в КГ (28,58 %); низький рівень сформованості виявлено у 1 дитини ЕГ (7,14 %) та у 10 дітей КГ (71,43 %).

Відповідно до даних, отриманих у процесі опосередкованого спостереження, високий рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ

та КГ не виявлено; достатній рівень констатовано у 2 дітей в ЕГ (14,28 %), в КГ не дітей з достатнім рівнем не виявлено; середнього рівня сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок досягло 11 дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ (78,58 %) та 4 дитини в КГ (28,58 %); низький рівень сформованості виявлено у 1 дитини ЕГ (7,14 %) та у 10 дітей КГ (71,43 %).

Для порівняння рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ керуючись даними, отриманими в процесі анкетування батьків, нами було використано рисунок 3.4.

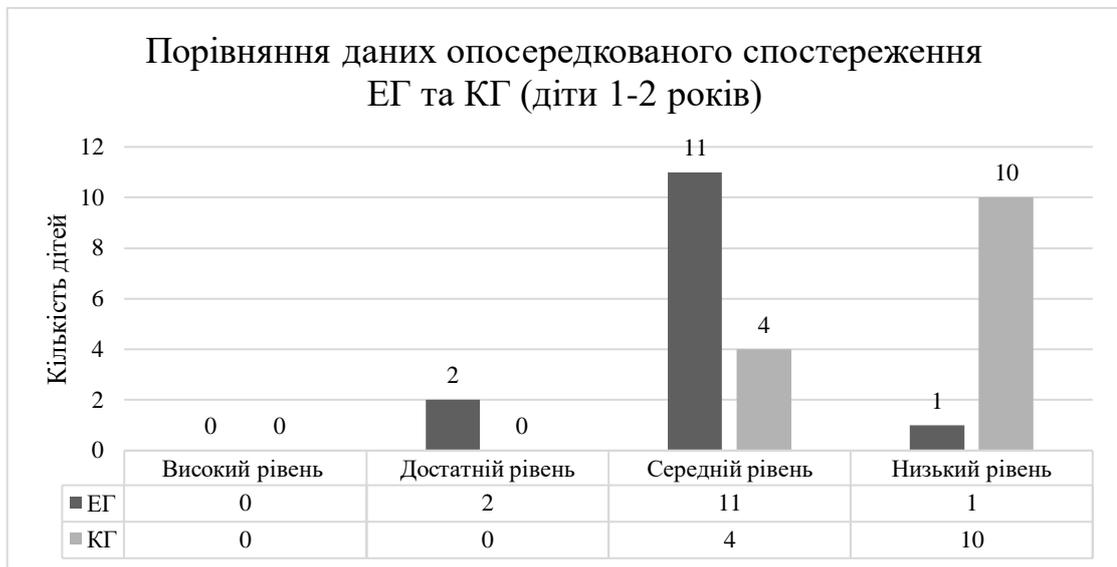


**Рис. 3.4 Порівняння даних ЕГ та КГ (діти 1-2 років)
на основі даних анкетування батьків**

Результати анкетування батьків, представлені на рисунку 3.4 свідчать про значні відмінності рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ після впровадження Програми. На формуальному етапі експерименту

виявлено: в ЕГ на достатньому рівні сформованості опинилося на 7,14 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості в ЕГ досягло на 25 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в КГ залишилося на 32,14 % більше дітей, ніж в ЕГ.

З метою порівняння рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ керуючись даними, отриманими в процесі опосередкованого спостереження, нами було використано рисунок 3.5.



**Рис. 3.5 Порівняння даних ЕГ та КГ (діти 1-2 років)
на основі даних опосередкованого спостереження**

Результати опосередкованого спостереження надають нам підстави констатувати, що дітей раннього віку (1-2 роки) з високим рівнем сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок в ЕГ та КГ не виявлено; в ЕГ на достатньому рівні сформованості опинилося на 7,14 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості

в ЕГ досягло на 25 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в КГ залишилося на 32,14 % більше дітей, ніж в ЕГ.

З метою узагальнення результатів повторного опосередкованого спостереження та анкетування батьків дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку використано таблицю 3.6.

Таблиця 3.6.

Оцінка сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) за результатами анкетування та спостереження під час формувального етапу експерименту

Рівень \ Умови	Анкетування батьків		Опосередковане спостереження	
	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>	<i>кількість дітей</i>	<i>відсоток</i>
Високий (ЕГ)	0	0	0	0
Високий (КГ)	0	0	0	0
Достатній (ЕГ)	3	15	3	15
Достатній (КГ)	0	0	0	0
Середній (ЕГ)	14	70	14	70
Середній (КГ)	7	36,84	7	36,84
Низький (ЕГ)	3	15	3	15
Низький (КГ)	12	63,16	12	63,16

Як свідчать дані таблиці 3.6 за результатами анкетування батьків: високий рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ не виявлено; достатній рівень виявлено у 3 дітей в ЕГ (15 %), в КГ дітей з достатнім рівнем не виявлено; середнього рівня сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок досягло 14

дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ (70 %) та 7 дітей в КГ (36,84 %); низький рівень сформованості виявлено у 3 дітей ЕГ (15 %) та у 12 дітей КГ (63,16 %).

Відповідно до даних, отриманих у процесі опосередкованого спостереження: високий рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ не виявлено; достатній рівень констатовано у 3 дітей в ЕГ (15 %), в КГ дітей з достатнім рівнем не виявлено; середнього рівня сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок досягло 14 дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ (70 %) та 7 дітей в КГ (36,84 %); низький рівень сформованості виявлено у 3 дітей ЕГ (15 %) та у 12 дітей КГ (63,16 %).

Для порівняння рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ керуючись даними, отриманими в процесі анкетування батьків, нами було використано рисунок 3.7.

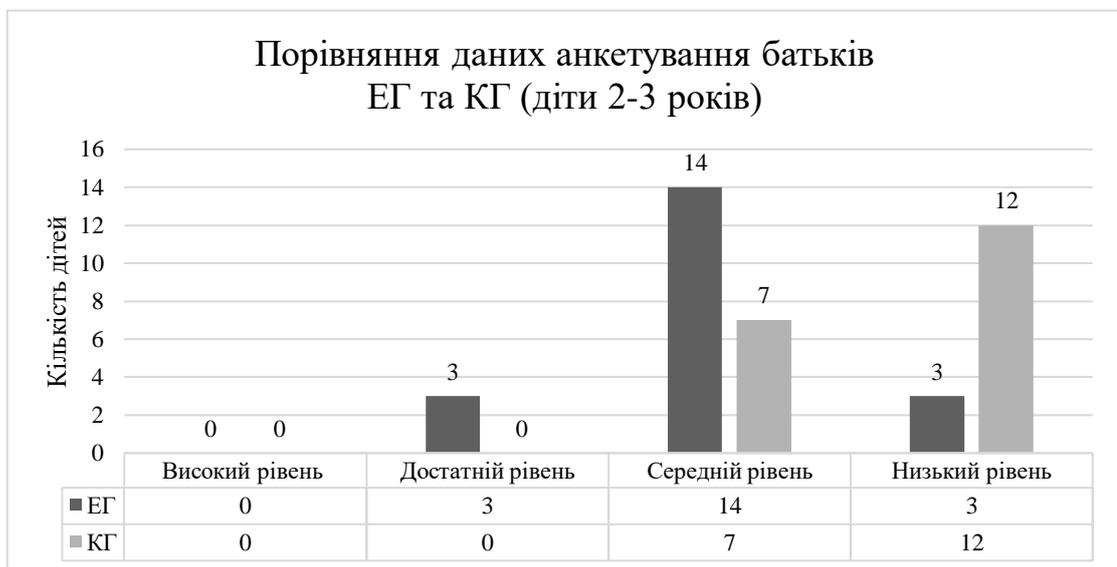


Рис. 3.7 Порівняння даних ЕГ та КГ (діти 2-3 років)
на основі даних анкетування батьків

Результати анкетування батьків, представлені на рисунку 3.7 свідчать про значні відмінності рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ після впровадження Програми. На формувальному етапі експерименту виявлено: в ЕГ на достатньому рівні сформованості опинилося на 7,7 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості в ЕГ досягло на 17,95 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в КГ залишилося на 23,08 % більше дітей, ніж в ЕГ.

З метою порівняння рівнів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ керуючись даними, отриманими в процесі опосередкованого спостереження, нами було використано рисунок 3.8.



**Рис. 3.8 Порівняння даних ЕГ та КГ (діти 2-3 років)
на основі даних опосередкованого спостереження**

Результати опосередкованого спостереження надають нам підстави констатувати, що дітей раннього віку (2-3 роки) з високим рівнем

сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок в ЕГ та КГ не виявлено; в ЕГ на достатньому рівні сформованості опинилося на 7,7 % більше дітей, ніж в КГ; середнього рівня сформованості в ЕГ досягло на 17,95 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в КГ залишилося на 23,08 % більше дітей, ніж в ЕГ.

Обчислення кількісних результатів психолого-педагогічного вивчення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку в штучно створених умовах здійснювалося відповідно до процедури, яка застосовувалася під час констатувального етапу експерименту. З цією метою було використано метод визначення суми значень сформованості кожної складової за формулою:

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

\bar{x} – значення, що відображає коефіцієнт сформованості кожної складової комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, при цьому низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб досліджуваної складової.

***Рівні сформованості імпресивно-діяльній складовій
у дітей раннього віку (1-2 років) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ
на формульованому етапі експериментального дослідження***

Обчислення рівнів сформованості імпресивно-діяльній складовій за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{i_d} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

\bar{x}_{i_d} – значення, що відображає коефіцієнт сформованості імпресивно-діяльній складовій кожної дитини, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб імпресивно-діяльній складовій.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 3.9.

Табл. 3.9

Узагальнені рівні сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку на формульованому етапі експериментального дослідження

Рівень	Кількість дітей		Кількісний показник	
	ЕГ	%	КГ	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	2	14,28	0	0
Середній	11	78,58	4	28,57
Низький	1	7,14	10	71,43

За результатами даних, представлених в таблиці 3.9. на формувальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості імпресивно-діяльній складової дітей раннього віку (1-2 роки) не виявлено. Достатній рівень сформованості імпресивно-діяльній складової виявлено у 2 дітей (14,28 %). Середній рівень сформованості імпресивно-діяльній складової констатовано у 11 дітей (78,58 %). На низькому рівні сформованості імпресивно-діяльній складової залишилася 1 дитина (7,14 %).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості імпресивно-діяльній складової дітей раннього віку (1-2 роки) не виявлено. Середнього рівня сформованості імпресивно-діяльній складової досягло 4 дитини (28,57 %). На низькому рівні залишилося 10 дітей (71,43 %).

***Порівняння рівнів сформованості імпресивно-діяльній складової
у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ
за результатами формувального етапу експерименту***

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості імпресивно-діяльній складової у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.10.

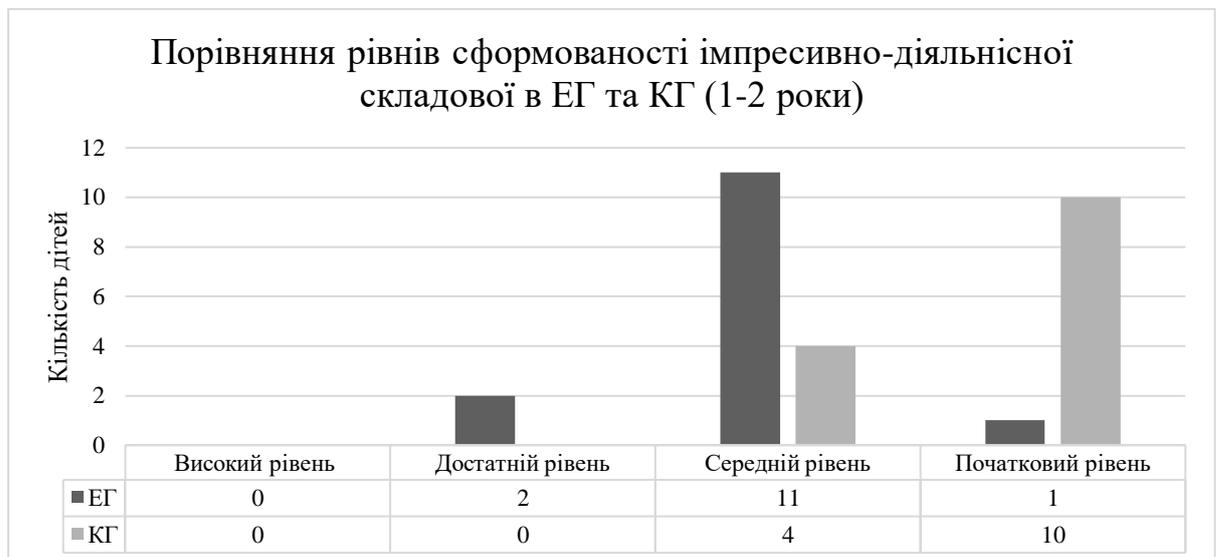


Рис. 3.10 Порівняння рівнів сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ на формульальному етапі експерименту

Згідно з даними, представленими на рисунку 3.10 можна зробити висновок, що на формульальному етапі дослідження після впровадження Програми спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,14 % більше дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку, ніж в КГ; середнього рівня сформованості імпресивно-діяльній складовій в ЕГ досягло на 24,99 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 32,14 % менше дітей, ніж в КГ.

Рівні сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей раннього віку (2-3 років) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ на формульальному етапі експериментального дослідження

Обчислення рівнів сформованості імпресивно-діяльній складовій за результатами виконання серії завдань кожною дитиною здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{i_d} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

\bar{x}_{i_d} – значення, що відображає коефіцієнт сформованості імпресивно-діяльній складовій кожною дитиною, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб імпресивно-діяльній складовій.

Для узагальнення кількісних показників сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 3.11.

Табл. 3.11

Узагальнені рівні сформованості імпресивно-діяльній складовій у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку на формульовальному етапі експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник ЕГ	%	Кількісний показник КГ	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	3	15	0	0
Середній	14	70	7	36,84
Низький	3	15	12	63,16

За результатами даних, представлених в таблиці 3.11 на формульовальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості імпресивно-діяльній складовій дітей раннього віку (2-3 роки) не виявлено. Достатній рівень сформованості імпресивно-діяльній складовій виявлено у 3 дітей (15 %). Середній рівень сформованості імпресивно-діяльній складовій констатовано у 14 дітей (70 %). На низькому рівні сформованості імпресивно-діяльній складовій залишилося 3 дитини (15 %).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості імпресивно-діяльній складовій дітей раннього віку (2-3 роки) не виявлено. Середнього рівня сформованості імпресивно-діяльній складовій досягло 7 дітей (36,84 %). На низькому рівні залишилося 12 дітей (63,16 %).

**Порівняння рівнів сформованості імпресивно-діяльнісної складової
у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ
за результатами формувального етапу експерименту**

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.12.

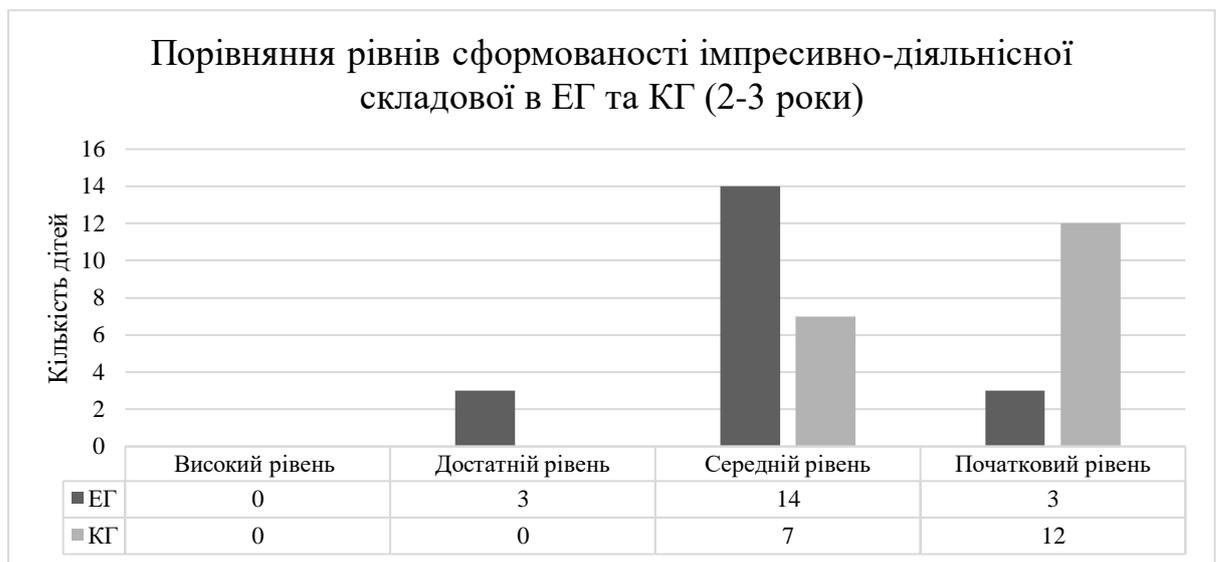


Рис. 3.12 Порівняння рівнів сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Дані, представлені на рисунку 3.12, надають нам підстави констатувати, що на формувальному етапі дослідження після впровадження Програми спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,69 % більше дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку, ніж в КГ; середнього рівня сформованості імпресивно-діяльнісної складової в ЕГ

досягло на 17,95 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 23,08 % менше дітей, ніж в КГ.

***Рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової
у дітей раннього віку (1-2 років) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ
на формульовальному етапі експериментального дослідження***

Обчислення рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової за результатами виконання серії завдань здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{\text{лк}} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

$\bar{x}_{\text{лк}}$ – значення, що відображає коефіцієнт сформованості лінгвістично-когнітивної складової, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів, отриманих під час виконання серії завдань / проб імпресивно-діяльній складової.

Для узагальнення кількісних показників сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 3.13.

Табл. 3.13

Узагальнені рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку на формувальному етапі експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник ЕГ	%	Кількісний показник КГ	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	2	14,28	0	0
Середній	11	78,58	4	28,57
Низький	1	7,14	10	71,43

За результатами даних, представлених в таблиці 3.13 на формувальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості лінгвістично-когнітивної складової дітей раннього віку (1-2 роки) не виявлено. Достатній рівень сформованості лінгвістично-когнітивної складової виявлено у 2 дітей (14,28 %). Середній рівень сформованості лінгвістично-когнітивної складової констатовано у 11 дітей (78,58 %). На низькому рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової залишилася 1 дитина (7,14 %).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості лінгвістично-когнітивної складової дітей раннього віку (1-2 роки) не виявлено. Середнього рівня сформованості лінгвістично-когнітивної складової досягло 4 дитини (28,57 %). На низькому рівні залишилося 10 дітей (71,43 %).

Порівняння рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ за результатами формувального етапу експерименту

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.14.

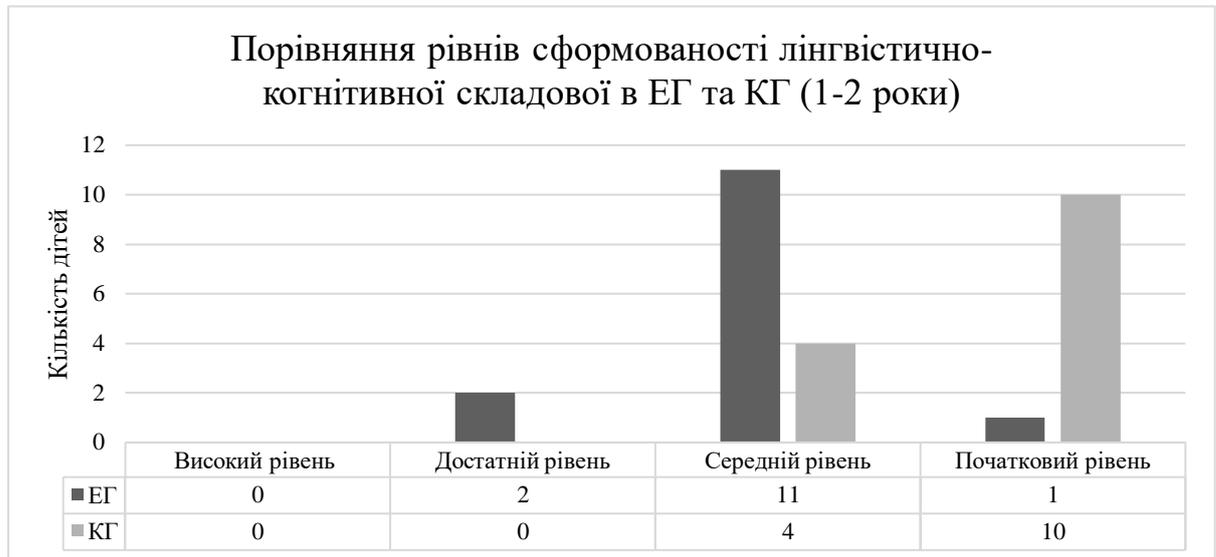


Рис. 3.14 Порівняння рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Згідно з даними, представленими на рисунку 3.14 можна зробити висновок, що на формувальному етапі дослідження після впровадження корекційної програми спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,14 % більше дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку, ніж в КГ; середнього рівня сформованості лінгвістично-когнітивної складової в ЕГ досягло на 24,99 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 32,14 % менше дітей, ніж в КГ.

Рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей переддошкільного віку (2-3 років) з ускладненнями розвитку

в ЕГ та КГ на формувальному етапі експериментального дослідження

Обчислення рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової за результатами виконання серії завдань здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{\text{ЛК}} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

$\bar{x}_{\text{ЛК}}$ – значення, що відображає коефіцієнт сформованості лінгвістично-когнітивної складової, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб лінгвістично-когнітивної складової.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 3.15.

Табл. 3.15

Узагальнені рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку на формувальному етапі експериментального дослідження

Рівень	Кількість дітей		Кількісний показник	
	ЕГ	%	КГ	%
Високий	0	0	0	0
Достатній	3	15	0	0
Середній	14	70	7	36,84
Низький	3	15	12	63,16

За результатами даних, представлених в таблиці 3.16 на формувальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості лінгвістично-когнітивної складової дітей раннього віку (2-3 роки) не виявлено. Достатній рівень сформованості лінгвістично-когнітивної складової виявлено у 3 дітей (15 %). Середній рівень сформованості лінгвістично-когнітивної складової констатовано у 14 дітей (70 %). На низькому рівні сформованості лінгвістично-когнітивної складової залишилося 3 дитини (15 %).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості лінгвістично-когнітивної складової дітей раннього віку (2-3 роки) не виявлено. Середнього рівня сформованості лінгвістично-когнітивної складової досягло 7 дітей (36,84 %). На низькому рівні залишилося 12 дітей (63,16 %).

***Порівняння рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової
у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ
за результатами формувального етапу експерименту***

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.16.

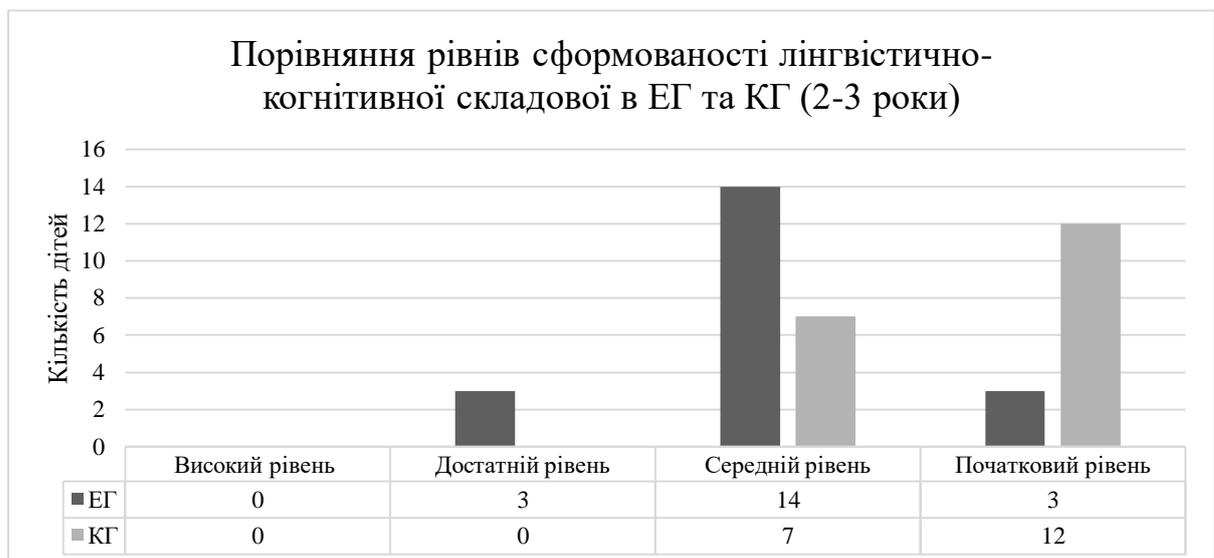


Рис. 3.16. Порівняння рівнів сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Дані, представлені на рисунку 3.16 надають нам підстави констатувати, що на формувальному етапі дослідження після впровадження Програми спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,69 % більше дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку, ніж в КГ; середнього рівня сформованості лінгвістично-когнітивної складової в ЕГ досягло на 17,95 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 23,08 % менше дітей, ніж в КГ.

Рівні сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (1-2 років) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ на формувальному етапі експериментального дослідження

Обчислення рівнів сформованості соціально-комунікативно складової за результатами виконання серії завдань здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{ск} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

$\bar{x}_{ск}$ – значення, що відображає коефіцієнт сформованості соціально-комунікативної складової, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб соціально-комунікативної складової.

Для узагальнення кількісних результатів показників сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 3.17.

Табл. 3.17

Узагальнені рівні сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку на формувальному етапі експериментального дослідження

Рівень	Кількість дітей	Кількісний показник	%	Кількісний показник	%
		ЕГ		КГ	
Високий		0	0	0	0
Достатній		2	14,28	0	0
Середній		11	78,58	4	28,57
Низький		1	7,14	10	71,43

За результатами даних, представлених в таблиці 3.17 на формувальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості соціально-комунікативної складової дітей раннього віку (1-2 роки) не виявлено. Достатній рівень сформованості соціально-комунікативної складової виявлено у 2 дітей (14,28 %). Середній рівень сформованості соціально-комунікативної складової констатовано у 11 дітей (78,58 %). На низькому рівні сформованості соціально-комунікативної складової залишилася 1 дитина (7,14 %).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості соціально-комунікативної складової дітей раннього віку (1-2 роки) не виявлено. Середнього рівня сформованості соціально-комунікативної складової досягло 4 дитини (28,57 %). На низькому рівні залишилося 10 дітей (71,43 %).

**Порівняння рівнів сформованості соціально-комунікативної складової
у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ
за результатами формувального етапу експерименту**

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.18.

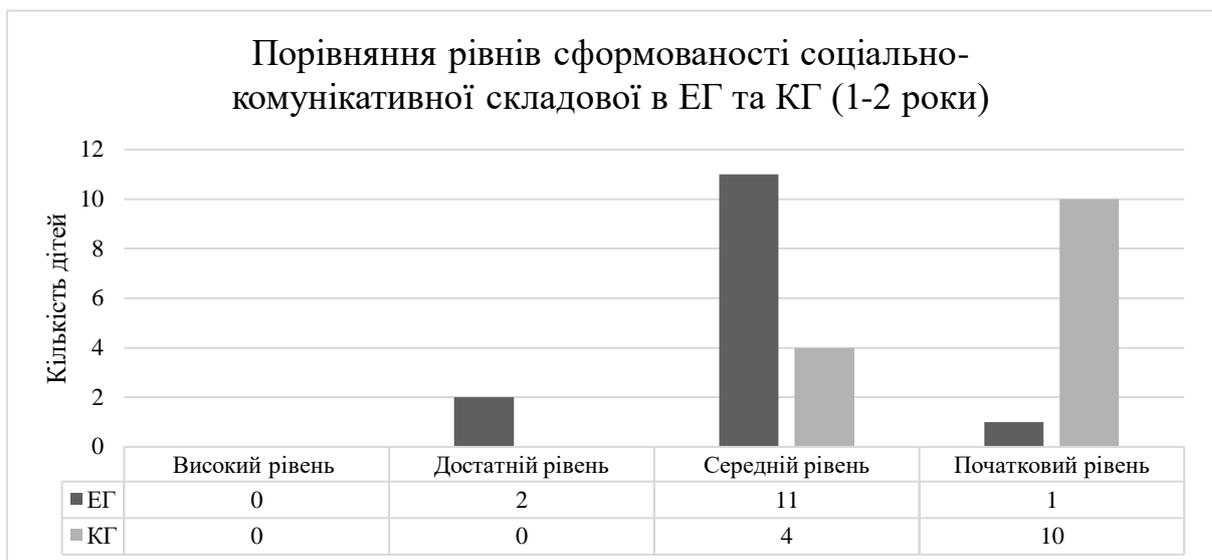


Рис. 3.18 Порівняння рівнів сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Згідно з даними, представленими на рисунку 3.18 можна зробити висновок, що на формувальному етапі дослідження після впровадження Програми спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,14 % більше дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку, ніж в КГ; середнього рівня сформованості соціально-комунікативної складової в ЕГ досягло на 24,99 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 32,14 % менше дітей, ніж в КГ.

***Рівні сформованості соціально-комунікативної складової
у дітей раннього віку (2-3 років) з ускладненнями розвитку
в ЕГ та КГ на формувальному етапі експериментального дослідження***

Обчислення рівнів сформованості соціально-комунікативної складової за результатами виконання серії завдань здійснювалося за формулою:

$$\bar{x}_{\text{СК}} = \sum_{i=1}^n x_i = x_1 + \dots + x_n$$

Де:

$\bar{x}_{\text{СК}}$ — значення, що відображає коефіцієнт сформованості соціально-комунікативної складової, при цьому: низький рівень охоплює діапазон 0-22 бали, середній – 23-37 балів, достатній – 38-52 бали, високий – 53-60 балів;

x – кількість балів отриманих під час виконання серії завдань / проб соціально-комунікативної складової.

Для узагальнення кількісних показників сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку нами було використано таблицю 3.19.

Табл. 3.19

Узагальнені рівні сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку на формувальному етапі експериментального дослідження

Рівень \ Кількість дітей	Кількісний показник ЕГ	%	Кількісний показник КГ	%
Високий	0	0	0	0

Достатній	3	15	0	0
Середній	14	70	7	36,84
Низький	3	15	12	63,16

За результатами даних, представлених в таблиці 3.19 на формувальному етапі експерименту в ЕГ з високим рівнем сформованості соціально-комунікативної складової дітей раннього віку (2-3 роки) не виявлено. Достатній рівень сформованості соціально-комунікативної складової виявлено у 3 дітей (15 %). Середній рівень сформованості соціально-комунікативної складової констатовано у 14 дітей (70 %). На низькому рівні сформованості соціально-комунікативної складової залишилося 3 дитини (15 %).

В КГ з високим та достатнім рівнем сформованості соціально-комунікативної складової дітей раннього віку (2-3 роки) не виявлено. Середнього рівня сформованості соціально-комунікативної складової досягло 7 дітей (36,84 %). На низькому рівні залишилося 12 дітей (63,16 %).

***Порівняння рівнів сформованості соціально-комунікативної складової
у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ
за результатами формувального етапу експерименту***

Для репрезентації порівняльних даних рівнів сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ під час формувального етапу експериментального дослідження було застосовано рисунок 3.20.

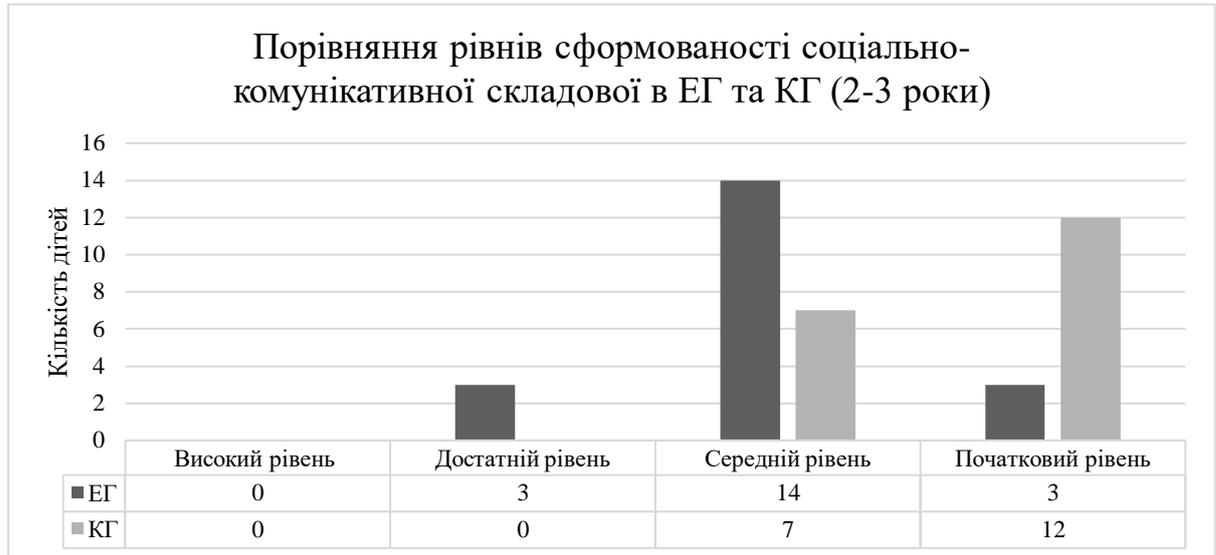


Рис. 3.20 Порівняння рівнів сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту

Дані, представлені на рисунку 3.20 надають нам підстави констатувати, що на формувальному етапі дослідження після впровадження Програми спостерігаються значні відмінності. На достатньому рівні в ЕГ опинилося на 7,69 % більше дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку, ніж в КГ; середнього рівня сформованості соціально-комунікативної складової в ЕГ досягло на 17,95 % більше дітей, ніж в КГ; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 23,08 % менше дітей, ніж в КГ.

З метою узагальнення результатів дослідження стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей

раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту нами було використано таблицю 3.21.

Табл. 3.21

Коефіцієнти сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ на формувальному етапі дослідження

Складові та рівні ПБКН		Кількість дітей		Експериментальна група на формувальному етапі дослідження			
				ЕГ		КГ	
				Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Імпресивно-діяльнісна	Високий	0	0	0	0		
	Достатній	2	14,28	0	0		
	Середній	11	78,58	4	28,57		
	Низький	1	7,14	10	71,43		
Лінгвістично-когнітивна	Високий	0	0	0	0		
	Достатній	2	14,28	0	0		
	Середній	11	78,58	4	28,57		
	Низький	1	7,14	10	71,43		
Соціально-комунікативна	Високий	0	0	0	0		
	Достатній	2	14,28	0	0		
	Середній	11	78,58	4	28,57		
	Низький	1	7,14	10	71,43		

Задля підтвердження того факту, що суттєві зміни між співвідношенням коефіцієнтів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ є наслідком впровадження Програми, а не впливом фактору випадковості, проведемо статистичний аналіз результатів експериментального

дослідження. Враховуючи обсяги вибірки та процедуру нарахування балів для статистичної обробки даних було обрано t-критерій Стьюдента. Відтак, порівняння середніх значень здійснювалося в кожній складовій (імпресивно-діяльнісна, лінгвістично-когнітивна, соціально-комунікативна) за результатами отриманими в ЕГ та КГ дітей раннього віку (1-2 роки) на формувальному етапі експериментального дослідження.

З цією метою висунемо гіпотезу H_0 про рівність середніх значень в групах: ЕГід і КГід; ЕГлк і КГлк; ЕГск і КГск. Поряд з цим висунемо альтернативну гіпотезу H_1 , про неоднаковий рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку.

Де:

ЕГід – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

КГід – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

ЕГлк – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

КГлк – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

ЕГск – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

КГск – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

Для перевірки гіпотез було визначено рівень надійності 95% ($\gamma=0,95$).

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стьюдента здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стьюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником;

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником;

σ_1^2 – дисперсія ЕГ;

σ_2^2 – дисперсія КГ;

n – кількість елементів вибірки ЕГ;

m – кількість елементів вибірки КГ.

***Порівняння середніх значень імпресивно-діяльнiсної складової
в групах ЕГід та КГід (ранній вік, 1-2 роки)***

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стьюдента для ЕГід та КГід здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стьюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником (ЕГід);

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником (КГід);

σ_1^2 – дисперсія ЕГід;

σ_2^2 – дисперсія КГід;

n – кількість елементів вибірки ЕГід;

m – кількість елементів вибірки КГід.

$$t_{emp} = 7,1363$$

Критичне значення критерію Стьюдента було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$t_{kr} = 1,7056$$

Оскільки емпіричне значення критерію Стьюдента більше ніж критичне, то з рівнем надійності 0,95 можна констатувати, що середні показники в ЕГід та КГід відрізняються суттєво, що свідчить про різний рівень сформованості імпресивно-діяльній складової у дітей досліджуваних груп.

Порівняння середніх значень лінгвістично-когнітивної складової в групах ЕГлк та КГлк (ранній вік, 1-2 роки)

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стьюдента для ЕГлк та КГлк здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стьюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником (ЕГлк);

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником (КГлк);

σ_1^2 – дисперсія ЕГлк;

σ_2^2 – дисперсія КГлк;

n – кількість елементів вибірки ЕГлк;

m – кількість елементів вибірки КГлк.

$$t_{emp} = 7,1829$$

Критичне значення критерію Стьюдента було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$t_{kr} = 1,7056$$

Оскільки емпіричне значення критерію Стьюдента більше ніж критичне, то з рівнем надійності 0,95 можна констатувати, що середні показники в ЕГлк та КГлк відрізняються суттєво, що свідчить про різний рівень сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей досліджуваних груп.

Порівняння середніх значень соціально-комунікативно складової в групах ЕГск та КГск (ранній вік, 1-2 роки)

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стьюдента для ЕГск та КГск здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стьюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником (ЕГск);

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником (КГск);

σ_1^2 – дисперсія ЕГск;

σ_2^2 – дисперсія КГск;

n – кількість елементів вибірки ЕГск;

m – кількість елементів вибірки КГск.

$$t_{emp} = 6,0602$$

Критичне значення критерію Стюдента було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$t_{kr} = 1,7056$$

Оскільки емпіричне значення критерію Стюдента більше ніж критичне, то з рівнем надійності 0,95 можна констатувати, що середні показники в ЕГск та КГск відрізняються суттєво, що свідчить про різний рівень сформованості соціально-комунікативної складової у дітей досліджуваних груп.

Отже, відмінності між даними отриманими в процесі психолого-педагогічного вивчення імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної, соціально-комунікативної складових в ЕГ та КГ (діти раннього віку від 1 до 2 років) під час формувального етапу експерименту вважаються достовірними. Відтак, ми маємо достатньо підстав стверджувати, що Програма формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку (1-2 роки) з ускладненнями розвитку є ефективною.

З метою узагальнення результатів дослідження стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ на формувальному етапі експерименту нами було використано таблицю 3.22.

Табл. 3.22

Коефіцієнти сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ на формувальному етапі дослідження

Складові та рівні ПБКН		Кількість дітей		Експериментальна група на формувальному етапі дослідження			
				ЕГ		КГ	
				Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Імпресивно-діяльнісна	Високий	0	0	0	0		
	Достатній	3	15	0	0		
	Середній	14	70	7	36,84		
	Низький	3	15	12	63,16		
Лінгвістично-когнітивна	Високий	0	0	0	0		
	Достатній	3	15	0	0		
	Середній	14	70	7	36,84		
	Низький	3	15	12	63,16		
Соціально-комунікативна	Високий	0	0	0	0		
	Достатній	3	15	0	0		
	Середній	14	70	7	36,84		
	Низький	3	15	12	63,16		

Задля підтвердження того факту, що суттєві зміни між співвідношенням коефіцієнтів сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ та КГ є наслідком впровадження Програми, а не впливом фактору випадковості, проведемо статистичний аналіз результатів експериментального дослідження. Враховуючи обсяги вибірки та процедуру нарахування балів для статистичної обробки даних було обрано t-критерій Стьюдента. Відтак,

порівняння середніх значень здійснювалося в кожній складовій (імпресивно-діяльнісна, лінгвістично-когнітивна, соціально-комунікативна) за результатами отриманими в ЕГ та КГ дітей раннього віку (2-3 роки) на формувальному етапі експериментального дослідження.

З цією метою висунемо гіпотезу Н₀ про рівність середніх значень в групах: ЕГід і КГід; ЕГлк і КГлк; ЕГск і КГск. Поряд з цим висунемо альтернативну гіпотезу Н₁, про неоднаковий рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку.

Де:

ЕГід – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

КГід – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості імпресивно-діяльнісної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

ЕГлк – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

КГлк – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

ЕГск – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з

ускладненнями розвитку в ЕГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

КГск – результати, отримані в процесі вивчення стану сформованості соціально-комунікативної складової у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку в КГ під час формувального етапу експериментального дослідження.

Для перевірки гіпотез було визначено рівень надійності 95% ($\gamma=0,95$).

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стьюдента здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стьюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником;

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником;

σ_1^2 – дисперсія ЕГ;

σ_2^2 – дисперсія КГ;

n – кількість елементів вибірки ЕГ;

m – кількість елементів вибірки КГ.

***Порівняння середніх значень імпресивно-діяльнiсної складової
в групах ЕГід та КГід (ранній вік, 2-3 роки)***

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стьюдента для ЕГід та КГід здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стьюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником (ЕГід);

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником (КГід);

σ_1^2 – дисперсія ЕГід;

σ_2^2 – дисперсія КГід;

n – кількість елементів вибірки ЕГід;

m – кількість елементів вибірки КГід.

$$t_{emp} = 6,3703$$

Критичне значення критерію Стьюдента було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$t_{kr} = 1,6871$$

Оскільки емпіричне значення критерію Стьюдента більше ніж критичне, то з рівнем надійності 0,95 можна констатувати, що середні показники в ЕГід та КГід відрізняються суттєво, що свідчить про різний рівень сформованості імпресивно-діяльній складової у дітей досліджуваних груп.

Порівняння середніх значень лінгвістично-когнітивної складової в групах ЕГлк та КГлк (переддошкільний вік, 2-3 роки)

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стьюдента для ЕГлк та КГлк здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стьюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником (ЕГлк);

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником (КГлк);

σ_1^2 – дисперсія ЕГлк;

σ_2^2 – дисперсія КГлк;

n – кількість елементів вибірки ЕГлк;

m – кількість елементів вибірки КГлк.

$$t_{emp} = 5,4324$$

Критичне значення критерію Стюдента було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$t_{kr} = 1,6871$$

Оскільки емпіричне значення критерію Стюдента більше ніж критичне, то з рівнем надійності 0,95 можна констатувати, що середні показники в ЕГлк та КГлк відрізняються суттєво, що свідчить про різний рівень сформованості лінгвістично-когнітивної складової у дітей досліджуваних груп.

Порівняння середніх значень соціально-комунікативно складової в групах ЕГск та КГск (ранній вік, 2-3 роки)

Розрахунок емпіричного значення t-критерія Стюдента для ЕГск та КГск здійснювався за формулою:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n} + \frac{\sigma_2^2}{m}}}$$

Де:

t_{emp} – емпіричне значення критерію Стюдента;

\bar{x} – середнє значення у вибірці з більшим кількісним показником (ЕГск);

\bar{y} – середнє значення у вибірці з меншим кількісним показником (КГск);

σ_1^2 – дисперсія ЕГск;

σ_2^2 – дисперсія КГск;

n – кількість елементів вибірки ЕГск;

m – кількість елементів вибірки КГск.

$$t_{emp} = 5,6785$$

Критичне значення критерію Стюдента було визначено за відповідною таблицею з врахуванням кількості елементів вибірки та рівнем надійності 95%.

$$t_{kr} = 1,6871$$

Оскільки емпіричне значення критерію Стюдента більше ніж критичне, то з рівнем надійності 0,95 можна констатувати, що середні показники в ЕГск та КГск відрізняються суттєво, що свідчить про різний рівень сформованості соціально-комунікативної складової у дітей досліджуваних груп.

Отже, відмінності між даними отриманими в процесі психолого-педагогічного вивчення імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної, соціально-комунікативної складових в ЕГ та КГ (діти раннього віку від 2 до 3 років) під час формувального етапу експерименту вважаються достовірними. Відтак, ми маємо достатньо підстав стверджувати, що Програма формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку (2-3 роки) з ускладненнями розвитку є ефективною.

Висновки до III розділу

Системний теоретико-емпіричний аналіз проблеми формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку засвідчив наявність діагностичного інструментарію та програмно-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу дітей вікової норми та підтвердив наше припущення про відсутність комплексного психолого-педагогічного супроводу, який ґрунтується на міждисциплінарному підході та враховує особливості нервово-психічного розвитку дітей раннього віку з генетичною / перинатальною патологією різного генезу.

Зміст корекційно-розвиткового супроводу дітей раннього віку з ускладненнями розвитку склали теоретико-методологічні основи діагностичних та авторських корекційно-розвиткових методик, алгоритм функціонування міжгалузевої програми, яка включає міждисциплінарний підхід до клініко-психолого-педагогічного обстеження дітей, інноваційні, модифіковані авторські підходи до превентивної корекції та розвитку дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, а також зміст психолого-педагогічного супроводу родини.

В процесі розробки методики формувального експерименту ми спирались, в першу чергу, на одне із провідних положень нейропсихології про те, що комунікативно-мовленнєві порушення в ранньому віці є зворотними, адже це обумовлене високою пластичністю дитячого мозку. А своєчасно організовані заходи комплексного міждисциплінарного супроводу дозволяють, в більшості випадків, попередити більш тяжкі форми комунікативно-мовленнєвого недорозвинення.

Корекційно-розвитковій роботі передувала підготовча робота, яка складалася з діагностики рівня сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок дітей КГ та ЕГ, виявлення

індивідуальних особливостей нервово-психічного розвитку та особливостей ігрової діяльності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

Зміст корекційно-розвиткового супроводу дітей раннього віку з ускладненнями розвитку склали теоретико-методологічні основи діагностичних та авторських корекційно-розвиткових методик, алгоритм функціонування міжгалузевої програми, яка включає міждисциплінарний підхід до клініко-психолого-педагогічного обстеження дітей, інноваційні, модифіковані авторські підходи до превентивної корекції та розвитку дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, а також зміст психолого-педагогічного супроводу родини.

З метою підтвердження ефективності впровадження методики формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами було здійснено повторне обстеження після здійснення заходів психолого-педагогічного впливу

Для обробки даних було використано *методи*: вимірювання, формалізація та інтерпретація даних; кількісний та якісний аналіз даних; статистичний метод t-критерій Стьюдента для порівняння середніх значень імпресиво-діяльній, лінгвістично-когнітивній та соціально-комунікативній складових комунікативно-мовленнєвого розвитку отриманих під час формувального етапу дослідження в ЕГ та КГ.

Відмінності між даними отриманими в процесі психолого-педагогічного вивчення імпресиво-діяльній, лінгвістично-когнітивній, соціально-комунікативній складових в ЕГ та КГ під час формувального етапу експерименту вважаються достовірними. Відтак, ми маємо достатньо підстав стверджувати, що Програма формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку є ефективною.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА
Наукові праці, в яких опубліковані основні результати
другого розділу дисертації

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

1. Возчикова Н.В. Методичний супровід розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Věda a perspektivy*. № 8(39). Praha, 2024. С. 102-114. DOI [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-8\(39\)-102-114](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-8(39)-102-114)

ВИСНОВКИ

1. Понятійно-категоріальний апарат сучасної спеціальної освіти не достатньо повно інтерпретує дизонтогенетичні особливості нервово-психічного розвитку дітей віком від народження до трьох років, дефіцитарність розвитку яких з часом може набувати більш складного характеру. Полікомпонентна структура затримок у розвитку, в тому числі внаслідок органічного ураження головного мозку або функціональної незрілості його структур, нами розглядається як ускладнення у розвитку, які можуть носити як сталий, так і тимчасовий характер. У зв'язку із цим нами виокремлено категорію «ускладнення у розвитку» та розроблено авторську дефініцію. «Ускладнення у розвитку» в нашому розумінні – це поліморфна група порушень нервово-психічного розвитку різного генезу, обтяжених низкою патопсихологічних станів та дизонтогенетичних ознак, зумовлених шкідливим впливом екзогенних та ендогенних факторів у пренатальному, інтранатальному та постнатальному періодах життя дитини. Під передкомунікативними навичками ми розуміємо передумови до розвитку комунікації у вигляді специфічного процесу обміну інформацією, зумовленого потребою дитини у міжособистісному спілкуванні, прагненням до взаємодії та сумісної діяльності шляхом використання доступних вербальних і експресивно-мімічних засобів спілкування в якості комунікативних сигналів. Під базовими комунікативними вміннями і навичками ми розуміємо здатність дитини до реалізації комунікативної потреби у самостійно чи опосередковано організованій ситуації комунікативної взаємодії шляхом використання елементарних мовленнєвих шаблонів чи синтаксичних моделей, засвоєних в процесі ситуативно-особистісного спілкування.

2. Результати наукового пошуку засвідчили наявність діагностичного інструментарію та програмно-методичного забезпечення освітньо-виховного

процесу дітей вікової норми та підтвердили наше припущення про відсутність комплексної психолого-педагогічної діагностики, яка ґрунтується на міждисциплінарному підході та враховує особливості нервово-психічного розвитку дітей раннього віку з генетичною / перинатальною патологією різного генезу. Міждисциплінарний підхід до діагностики в контексті нашого дослідження передбачає активне залучення результатів апаратних методів дослідження, а саме даних електрофізіологічних досліджень (нейросонографія, доплерографія, ЕЕГ, слухові викликані потенціали тощо), які входять в клінічний протокол діагностики, лікування та реабілітації дітей із ураженнями центральної нервової системи. Для розв'язання ключових завдань констатувального етапу емпіричного дослідження нами визначено критерії сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, а саме: імпресивно-діяльнісний, лінгвістично-когнітивний і соціально-комунікативний та показники за кожним із цих критеріїв. В залежності від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, стан сформованості передкомунікативних і базових комунікативних вмінь і навичок дітей раннього віку з ускладненнями розвитку ми ранжували за чотирма рівнями: високий, достатній, середній, низький.

3. Діагностичну методику було розроблено на основі психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей раннього дошкільного віку Л. Федорович. Окремі розділи даної діагностики адаптовано у відповідності до цілей і завдань емпіричного дослідження. Згідно визначених критеріїв експеримент було спрямовано на встановлення особливостей невербальних і вербальних компонентів комунікативної активності дітей раннього віку з ускладненнями розвитку і на співставлення апаратних досліджень, отриманих від суміжних фахівців. Оскільки і сама процедура діагностичного обстеження, і підбір діагностичного інструментарію мають відповідати

віковим та психологічним особливостям дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, ми вважаємо за доцільне дотримуватись наступних рекомендацій: діагностичні методики мають бути адекватні хронологічному віку дитини; дослідження виокремлених для вивчення аспектів комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини раннього віку слід проводити не однією, а кількома близькими за діагностичним напрямом методиками.

4. Об'єктивність визначення стану сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь та навичок у дітей експериментальної групи була забезпечена шляхом кількісного та якісного аналізу отриманих відомостей через анкетування батьків, опосередковане спостереження та тестування дітей в штучно створених умовах.

З метою підтвердження ефективності впровадження методики формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку нами було здійснено повторне обстеження після здійснення заходів психолого-педагогічного впливу. Для обробки даних було використано *методи*: вимірювання, формалізація та інтерпретація даних; кількісний та якісний аналіз даних; статистичний метод t-критерій Стьюдента для порівняння середніх значень імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної та соціально-комунікативної складових комунікативно-мовленнєвого розвитку отриманих під час формувального етапу дослідження в ЕГ та КГ. Відмінності між даними отриманими в процесі психолого-педагогічного вивчення імпресивно-діяльнісної, лінгвістично-когнітивної, соціально-комунікативної складових в ЕГ та КГ під час формувального етапу експерименту вважаються достовірними. Відтак, ми маємо достатньо підстав стверджувати, що Програма формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку є ефективною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Видавництво Ранок, 2022. 144 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Київ, 2021. Практика управління дошкільним закладом. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 10.02.2025).
3. Баранець І.В., Пахомова Н.Г. Комунікативні вміння і навички як важлива складова комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. Вінниця, 2020. С. 64-69. <https://doi.org/10.36074/24.04.2020.v4.22>
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : Академія, 2004. 342 с.
5. Білан О.І., Возна Л.М., Максименко О.Л. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Тернопіль : Мандрівець, 2012. 264 с.
6. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. Запоріжжя : Просвіта, 2008. 230 с.
7. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 216 с.
8. Богуш А.М. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. 296 с.
9. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с.

10. Богуш А.М. Становлення і розвиток розуміння мовлення дітьми раннього віку в контексті дискурсивної лінгвістики. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. № 2. Одеса, 2011. С. 3-8.

11. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ : Видавничий дім «Слово», 2009. 408 с.

12. Бондар В.І., Синьов В.М. Дефектологічний словник : навчальний посібник. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.

13. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. канд. псих. наук: 19.00.08. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 31

14. Бузова Г.В. Життєві стратегії студентської молоді з функціональними обмеженнями здоров'я : соціологічні аспекти : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.44. Харків, 2010. 196 с.

15. Возчикова Н.В. Критерії та рівні сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Наука і освіта*. №2. Одеса, 2024. С. 3-11. DOI <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-1>

16. Возчикова Н.В. Методичний супровід розвитку передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Věda a perspektivy*. Чехія, 2024. № 8(39). 2024. С. 102-114. DOI [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-8\(39\)-102-114](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-8(39)-102-114)

17. Возчикова Н.В. Онтогенетичні та дизонтогенетичні аспекти формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*.

Випуск 1(10). Запоріжжя, 2024. С. 96-103. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-10-10>

18. Возчикова Н.В. Формування комунікативної діяльності у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку як проблема сучасної системи спеціальної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 74, том 1. Дрогобич, 2024. С. 364-368. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-1-55>

19. Возчикова Н.В. Формування комунікативної компетентності у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем засобами комунікативних вправ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Випуск 25. С. 18-26.

20. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / С. А. Васильєва, Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна. за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС - ЛТД, 2021. 226 с.

20. Гавриш Н.В., Васильєва С.А., Рагозіна В.В. Виховуємо і розвиваємо дитину раннього віку : навчально-методичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛДТ, 2021. 158 с.

22. Гаяш О.В. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

23. Гнітій О.В., Макаренко І.В., Федорович Л.О. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Кременчук : Християнська Зоря, 2008. 217 с.

24. Гончаренко Я.В. Теорія ймовірностей і математична статистика : Практикум. Київ : НПУ імені Драгоманова, 2011. 146 с.

25. Гончарук Н.М. Дослідження психологічних аспектів комунікації у прикладних лінгвістичних теоріях. *Проблеми сучасної психології*. Випуск 39. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 90–100.

26. Гончарук Н.М. Психологічна структура комунікації : науково-методологічний аспект. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2021. № 53. С. 78–101. DOI <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.78-101>

27. Дегтяренко Т.В., Павлова Н.В. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*. № 8. Одеса, 2016. С. 30-37.

28. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Комплексне психофізіологічне обстеження дітей з наслідками перинатального ураження мозку. *Наука і освіта*. № 4. Одеса, 2013. С. 112-115

29. Дегтяренко Т.В. Міждисциплінарний та нейроонтогенетичний підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з дизонтогенетичним синдромом розвитку. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України»*. Херсон, 11-12 квітня 2014. С. 57-67.

30. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу : підручник. Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2011. 354 с.

31. Дегтяренко Т.В., Шевцова Я.В. Нові методи оцінки зорового сприйняття та їх упровадження для діагностики рівня перцептивно-когнітивного розвитку дітей. *Наука і освіта*. № 9. Одеса, 2012. С. 56-60.

32. Дегтяренко Т.В. Роль епігеномних факторів в патогенезі пренатального ураження спеціалізованих систем мозку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка «Медобори – 2006»*. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 69-77.

33. Демченко І.І. Психолого-педагогічні основи корекційно-виховної роботи : метод. реком. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. 105 с.

34. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси : ЧОПОПП ЧОР, 2012. 32 с.

35. Дефектологічний словник : навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
36. Дідковська А. Розвиток комунікативних здібностей дітей дошкільного віку засобами казки. *Вісник Інституту розвитку дитини*. № 7. Київ, 2010. С. 45-50.
37. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник / Н.А. Ярмола [та ін.]. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
38. Дитина : освітня програма для дітей від 2 до 7 років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
39. Дудкевич Т.В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
40. Залановська Л.І. Розвиток комунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами та особливості використання альтернативної комунікації в умовах інклюзивного навчання. *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society Riga: Baltija Publishing*. Latvia, 2023 С. 49-65. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-326-2-4>.
41. Зелінська-Любченко К.О. Розвиток мовленнєвої діяльності у дошкільників в умовах онто- та дизонтогенезу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). *Збірник наукових праць*. Випуск 7. Київ, 2016.
42. Кабельникова Н.В. Особливості мовленнєвого дизонтогенезу у дітей першого року життя із пошкодженням центральної нервової системи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 192-197.
43. Калмикова Л.О. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ : видавництво «Фенікс», 2008. 245 с.

44. Канарова О.В., Бескоровайна А.О. Умови формування комунікативних умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Випуск 72(1). Херсон, 2016. С. 63-66.

45. Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище : особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України 2020. 137 с.

46. Козуб І. Права людини чи інваліда? *Право України*. № 1. Київ, 2010. С. 122–127.

47. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку /Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с.

48. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їхнього навчання : наук.-метод. посіб. Вид. доповн. та переробл. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 36 с.

49. Компанець Н.М., Коваль-Бардаш Л.В. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище : особливості формування 185 комунікації та подолання поведінкових розладів. Київ : Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. Миколи Ярмаченка. 137 с

50. Конопляста С.Ю, Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 293 с.

51. Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : Сумський державний університет, 2011. 187 с.

52. Котик Т.М. Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи : монографія. Одеса : СВД М.П. Черкасов, 2004. 296 с.

53. Коріна Г.О. Значення та роль спілкування у формуванні особистості дитини в дошкільному дитинстві. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Серія : Психологічні науки. Випуск 1. Том 1. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2018. С. 94-99.

54. Кравець Н.П. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені Н.П. Драгоманова, 2020. 74 с.

55. Крутій К.Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєво пасивними дітьми дошкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2003. 320 с.

56. Крутій К.Л. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Кременчук : Християнська Зоря, 2008. 217 с.

57. Крутій К.Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі : традиції чи інновації : монографія. Запоріжжя : ЛПКС, 2009. 174 с.

58. Кисличенко В. А. Питання логопедичного супроводу родини дитини із затримкою мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ, 2013. Вип. 23. С. 104-107.

59. Логвінова І.П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.08. Київ. 2013. 252 с.

60. Логопедія : підручник / за ред. М.К. Шеремет. Вид. 5-те. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

61. Лопатинська Н.А. Системний підхід до нейрологопедичної діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. 2020, Вип. № 15. С. 130-144.

62. Ляпічева О.Л. Посібник до вивчення дисципліни «Основи теорії мовленнєвої комунікації». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2016. 44 с.

63. Малятко : Програма виховання дітей дошкільного віку / кер. авт. кол. З.П. Плохій. АПН України. Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 1999. 286 с.

64. Мамічева О.В., Попова О.М. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*. Випуск 21. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2013. С. 102–108.

65. Мамічева О.В., Кащєєва Ю.В. Психологічні особливості мотиваційного компонента комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з мовленнєвими та інтелектуальними вадами. *Вісник Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова. Психологія* Т. 21. Випуск 25. Ч. 1. Одеса, 2014. С. 216–221.

66. Мамічева О., Омельченко М., Сильченко В., Кордонець В. Формування комунікативної компетенції у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку засобами сюжетно-рольової гри. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Випуск 106(2). Київ, 2022. С. 7-14. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v106i2.101>

67. Манько Н.В. Абілітаційна та корекційно-розвивальна робота з дітьми раннього віку із органічними пошкодженнями ЦНС. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. № 65 (Том 1). Херсон, 2014. С. 407–413.

68. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посібник. Київ : КНТ, 2008. 256 с.

69. Марєєва Т.В., Барсуковська Г.П. Розвиток імпресивного мовлення у немовленнєвих дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. № 66. 2023. С. 83-88.

70. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 304 с.

71. Мартинюк В.Ю. Концептуальні засади допомоги дітям з обмеженням життєдіяльності. *Міжнародний неврологічний журнал*. №1 (103). Київ, 2019. – Режим доступу : http://www.mif-ua.com/archive/article_print/47236 (дата звернення : 11.02.2025).

72. Марченко І.С. Особливості комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2015. Випуск 29. С. 60-66.

73. Марченко І.С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Київ : Слово, 2016. 317 с.

74. Матющенко І.М., Геращенко С.І. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 44. С. 24-28. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.04>

75. Махукова Т.В. Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів : дис. ...канд. Пед.наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 267 с.

76. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський, 2014. 260 с.

77. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології : підручник : у 2 т. Київ : Алерта, 2011. 496 с.

78. Ніколаєнко С.О., Ніколаєнко С. І. Проблема спілкування як діяльності. *Світогляд-Філософія-Релігія*. Вип. 2. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2012. С. 85-93.

79. Омельченко І.М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. № 1 (11). *Психологія і особистість*. Полтава, 2017. С. 25–40.

80. Омельченко І.М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 133 с.

81. Основи соціальної педіатрії : навч.-метод. посібник : у 2-х т. Т. 1 / За ред. В. Матринюка. Київ : Верес, 2016. 480 с.

82. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.

83. Пахомова Н.Г. Актуальні проблеми спеціальної освіти : навч. посіб. Полтава : АСМІ, 2018. 329 с.

84. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика : навч. посіб. для студ. спец. «Корекційна освіта». Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. 268 с.

85. Пахомова Н.Г., Лук'яненко А.В. Комплексний підхід до діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Випуск 2(5). Запоріжжя, 2021. С. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-12>

86. Першко Г.О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 23 с.

87. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 1 : вступ до програми / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 32 с.

88. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 3 : навички спілкування / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 84 с.

89. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 6 : сприйняття мовлення / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 74 с.

90. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 7 : самообслуговування та соціальні навички / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 69 с.

91. Пітерсі М., Трелоар Р. Маленькі сходишки. Програма раннього втручання для дітей із затримкою розвитку. Книга 8 : перелік вмінь розвитку дитини / Наук. ред. Т.І. Поніманська, А.А. Колупаєва. Рівне, 2006. 79 с.

92. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини як фактор вибору стратегії міжособистісного спілкування. *Актуальні проблеми психології*. Том 4. Випуск 15. Харків, 2019. С. 3-20.

93. Піроженко Т.О. Мовленнєве зростання дошкільника. Київ : Грайлик, 1999. 39 с.

94. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.

95. Породько М. Робота логопеда над імпресивним мовленням з дітьми раннього віку із розладами аутистичного спектра. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», Том 2. Вип. 77. 2024. С. 280-285.

96. Питик М.І. Перинатальні ураження нервової системи. *Здоров'я України. Тематичний номер : Неврологія, Психіатрія, Психотерапія*. № 4(35). Київ, 2015. С. 38-40.

97. Повікова інвалідність дітей 0 – 17 років в Україні у 2015 – 2021 роках (аналітико-статистичний довідник) [Електронний ресурс] // Скільки, скільки?. – Режим доступу : <https://skilky-skilky.info/kilkist-osib-z-invalidnistiu-na-pochatok-roku/> (дата звернення : 11.02.2025).

98. Програма освіти дітей раннього та дошкільного віку «Освіта і піклування / В.А. Воронов [та ін.]. Київ : ФОП В.Б. Ференець, 2021. 130 с.

99. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2023. 438 с.

100. Програма розвитку дитини від народження до шести років «Я у світі» / О.П. Аксьонова [та ін.]. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 448 с.

101. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 № 607. Урядовий кур'єр. 2013. 18 вересня (№ 169).

102. Про охорону дитинства [Електронний ресурс] : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III : станом на 1 січ. 2025 р. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення : 11.02.2025).

103. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні [Електронний ресурс] : Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV : станом на 1 січ. 2025 р. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 11.02.2025).

104. Психологія спілкування : навчальний посібник / за заг. ред. Л.О. Савенкової. Київ : КНЕУ, 2015. 309 с.

105. Путров С.Ю. Командний підхід до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Науковий часопис Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ, 2024. Випуск 46. С. 91-97.

<https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2024.46.14>

106. Путров С.Ю. Корекційно-розвитковий супровід дітей з інтелектуальними порушеннями на різних вікових етапах їхнього розвитку.

Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія : Педагогіка.

Соціальна робота. Запоріжжя, 2024. Вип. 1(10). DOI :

<https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-10-13>

107. Рібцун Ю.В. Психомовленнєвий розвиток дітей раннього віку. *Журнал «Дошкільне виховання».* №1. Київ, 2024. С. 3-9.

108. Риндер І.Д. Модель психомоторного розвитку дітей з розладами аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови.*

Випуск 3(1). Київ, 2012. С. 134-139.

109. Руденко В.М. Математична статистика. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

110. Руденко Л.М., Федоренко М.В. Діагностичні аспекти синдрому гіперактивності у розумово відсталих дітей дошкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* Випуск 5. Київ, 2015. С. 270-281.

111. Руденко Л.М., Федоренко М.В. Мультимодальна програма корекції поведінкових порушень у розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* № 7 (2). 2016. С. 282-293

112. Сак Т.В., Логвінова І.П. Формування комунікативної спрямованості зорового контакту у дітей дошкільного віку із розладами спектру аутизму. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Випуск 4(1). Київ, 2013. С. 165-173.

113. Севериновська О.В., Хоменко О.М., Мурзін О.Б. Посібник до вивчення курсу «Фізіологія мислення та мови». Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2014. 33 с.

114. Семенцова О.М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Тиждень науки : зб. тез доп. щоріч. наук.-практ. конф. викладачів, науковців, молодих учених, аспірантів, студентів ЗНТУ (Запоріжжя, 12–16 квітня 2010 р). В 4 т. Т. 4 / Відп. Ред. Ю.М. Внуков.* Запоріжжя : ЗНТУ, 2010. С. 96–98.

115. Серомаха Н.Є., Тищенко І.Д. Особливості комунікативної поведінки молодших школярів із ТПМ. *Materials of the XII International scientific and practical conference, Cutting-edge science – 2016. Volume 7 : Philosophy. Music and Life. Psychology. Sheffield. Science and education LTD.* 2016. С. 98-105.

116. Синьов В.М., Маркусь І.С., Геращенко С.І. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць.* Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Випуск 45. С. 111-117. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.18>

117. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. 1. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

118. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

119. Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)».* Випуск № 7. Київ, 2016.

120. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 442 с.

121. Смуk О.Т. Вплив спілкування на формування особистості, на розвиток її внутрішнього суб'єктивного світу, на розширення і збагачення соціального і психологічного досвіду. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Випуск 25. Ужгород, 2012. С 183-188.

122. Соботович Є.Ф. Психолінгвістика. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник. Луганськ : Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка, 2003. С. 317.

123. Соботович Є.Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування: науково-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 44 с.

124. Сухіна І.В. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник / за ред. Сухіної І.В. Київ-Чернівці : «Букрек», 2017. 192 с.

125. Тарасенко В.С. Правове забезпечення соціального захисту дітей-інвалідів в Україні : автореф. дис.. ... канд. юрид. Наук : 12.00.05. Одеса, 2005. 19 с.

126. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ : Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 348 с.

127. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 294 с.

128. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : «Каравела», 2017. 316 с.

129. Тарасун В.В. Психолого-педагогічна допомога дітям переддошкільного віку з особливостями в розвитку : напрями реалізації :

монографія. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2012. 412 с.

130. Ткач О.М. Формування номінативного словника у дітей з розладами спектру аутизму. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції*. Суми : Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. С. 57–64.

131. Трифонова О.С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : монографія. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.

132. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 336 с.

133. Федоренко С.В. Історичні аспекти формування соціальної компетентності дітей з порушеннями зору. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. № 20. С. 242–246.

134. Федорова М.А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.

135. Хоменко С.О. Порівняльна характеристика розвитку мовлення у дітей раннього віку в нормі та з порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 23. Київ, 2013. С. 258-261

136. Хоменко С.О. Розвиток комунікативних здібностей дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 24. Київ, 2013. С. 262-267.

137. Цимбал-Слатвінська, С. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Випуск 2. Умань, 2019. С. 163–171. DOI <https://doi.org/10.31499/2706-6258.2.2019.178478>

138. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Ліщук Н. І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.

139. Чеботарьова О.В. Комплексне програмно-методичне забезпечення змісту навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку. 193 *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Випуск 3 (1). Київ : Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки, Асоціація фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, громадська організація, 2012. С. 164-168.

140. Чеботарьова О.В. Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів : Практико зорієнтований посібник*. Дніпро, 2018. С. 77-81.

141. Чеботарьова О., Павлюк Т., Молошнюк Л., Молошнюк В. Психолого-педагогічна підтримка дітей з синдромом Дауна та їх батьків. *Особлива дитина : навчання і виховання*. Випуск 4. Київ, 2023. С. 39-59.

142. Шевцов А.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія. Київ : НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 204 с.

143. Шеремет М. К. Взаємодія і взаємозв'язок аналізаторних систем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 23(2). С. 384-389.

144. Шеремет М.К., Боряк О.В. Неврологічні основи логопедії : навч. посіб. Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.

145. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В.. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти*. Випуск 3. Київ, 2012. С. 384-393.

146. Шеремет М.К. Особливості формування вищої форми передачі інформації. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 18. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. С. 291-293.

147. Шеремет М.К. Особливості формування мовлення в ранньому та дошкільному віці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Збірник наукових праць.* Випуск 21. Київ, 2012. С. 329-333.

148. Шеремет М.К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Збірник наукових праць.* Випуск 23. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. С. 298-301.

149. Шеремет М.К., Кондукова С.В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та при патології. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : Збірник наукових праць.* Випуск 27. Київ, 2014. С. 20-25.

150. Шульженко Д.І. Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційно-педагогічної роботи в соціально-реабілітаційних центрах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць.* № 1(3). Київ, 2004. С. 494-499.

151. Шульженко Д.І. Нейропсихологічні засади корекційної роботи з дітьми аутистичного спектру. *Збірник наукових праць. Науково-педагогічне стажування «Формування освітніх і науководослідницьких компетентностей у підготовці майбутніх ортопедагогів, реабілітологів та психологів».* Черкаси, Україна 23 січня – 10 лютого 2023 р. 66 с.

152. Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова; вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.

153. Шульженко Д.І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. *Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів*. №1. Київ, 2008. С. 9–15.

154. 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*. Київ, 2020. Випуск 39. С. 174–180.

155. Brown R. *The First language*. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 1973.

156. Dale P.S., Bates E., Reznick J.S., Morisset, C. The Validity of a Parent Report Instrument of Child Language at Twenty Months. *Journal of Child Language*, 1989. 16(2), P. 239-249. DOI: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2760125/>

157. Doman G, Doman G. *How to Teach Your Baby to Read*. Square One Publishers, 2006. 262 p.

158. Global report on children with developmental disabilities: from the margins to the mainstream. World Health Organization and the United Nations Children's Fund (UNICEF), 2023. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240080232>

159. Hutchins, T. (2013) MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, Second Edition. In: Volkmar, F. R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer, 2013. 198 p. DOI: [MB-CDI – 1 – Hutchins 2013](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_769)
Link: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-1698-3_769

160. Kaiser A.P., Hester P.P., McDuffie A.S. Supporting communication in young children with developmental disabilities. *National Librari of Medicine*. 2001. Vol. 7(2). P. 143-50. DOI: <https://doi.org/10.1002/mrdd.1020>

161. Liliia Rudenko; Ruslan Simko; Oleksandr Hudyma; Yuliia Boiko-Buzył; Nataliia Mateiko; Olga Samara. (2022). Psychological Correction of Individual Neurotic Problems. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 13(1Sup1), 295-308. Web of Science. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/320>

162. Martynenko I.V. State of communication activity of elder preschool children with developmental language disorders. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Volume 3(1), 2016. 68-79.

163. Martynyuk V. Conceptual basis of aid for children with disability. *INTERNATIONAL NEUROLOGICAL JOURNAL*. 2021. Vol. 1.103. P. 6–16. DOI: <https://doi.org/10.22141/2224-0713.1.103.2019.158633>

164. Maylor, J., Mani, N. A Short Version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories with High Validity. *Behavior Research Methods*, 51(5), 2019. P. 2248-2255. DOI: [MB-CDI – 2 – Maylor 2019](https://doi.org/10.1177/1747021819854400)
Link: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-018-1146-0>

165. Montessori M. *Educare alla libertà*. Mondadori, 2016. 160 p.

166. Pakhomova N.G., Baranets I.V., Okhrimenko I.M., Hubar O.H., Padun V.S., Drozd L.V., Holovanova I.A. Comprehensive approach in correctional work with older preschool children with speech disorders. *Wiadomości Lekarskie*. 2022. Vol. 75. Issue 6. P. 1471–1476. Scopus. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202206108>

167. Tortora S. *Dancing dialogues*. Kansas : Paul H. Brookes Publishing Co., 2006. p. 532.

168. Ukoumunne O.C., Wake M., Carlin J., Bavin E.L., Lum J., Skeat J. Profiles of language development in pre-school children : a longitudinal latent class

analysis of data from the Early Language in Victoria Study. *Child Care Health Dev.* 2012. Vol. 38.341–9. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01234.x>

169. Urm A., Tulviste T. Toddlers' Early Communicative Skills as Assessed by the Short form Version of the Estonian MacArthur-Bates Communicative Development Inventory II. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(4), P. 1303-1315. DOI: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2020_JSLHR-20-00201?url_ver=Z39.882003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%200pubmed

170. Jennifer J., Shire Suzanne H. Strategic Teaching: Fostering Communication Skills in Diverse Young Learners Chen. *YC Young Children*. Washington, 2011. Vol. 66, 2. P. 20-27.

ДОДАТКИ

Додаток А

**МОДИФІКОВАНА СКРИНІНГОВА АНКЕТА
ДЛЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ**

Дата заповнення _____

ПІБ батьків _____

ПІБ дитини _____

Дата народження _____ Вік дитини на момент обстеження _____

Шановні батьки! Пропонуємо до вашої уваги анкету, яка складається із 35 запитань, що стосуються раннього розвитку вашої дитини. Уважно прочитайте запитання, оберіть відповідь «так», «ні» або «важко відповісти» і позначте обрану відповідь позначкою «+». Надана вами інформація значно підвищить ефективність роботи фахівців нашого закладу. Дякуємо за співпрацю!

№	Запитання	Так	Ні	Важко відповісти
1.	Чи фіксувала дитина погляд на предметах (іграшках) або обличчі близького дорослого починаючи з другого місяця життя?			
2.	Чи дивилася дитина в очі протягом 1-2 сек. починаючи з другого місяця життя?			
3.	Чи реагувала дитина посмішкою на голос, ласку, дотик матері протягом перших місяців життя?			
4.	Чи приймала дитина «зручну» позу під час грудного годування? Чи смоктала активно, не відволікаючись на сторонні подразники?			
5.	Чи проявляла дитина негативізм по відношенню до матері: чинила опір грудному вигодовуванню, але при цьому охоче споживала суміш чи зціджене грудне молоко?			

6.	Чи тяглася дитина на руки до матері або іншої близької людини? Чи раділа перебуванню на руках?			
7.	На першому році життя, в період неспання, дитина НЕ привертала до себе увагу матері (могла тривалий час лежати одна в ліжечку; не відчувала дискомфорт через відсутність матері, одноманітно маніпулюючи предметами, іграшками, власними пальцями; пасивно лежала, не реагуючи на зовнішні подразники)?			
8.	Чи були у дитини прояви різних емоцій (радості, подиву, невдоволення тощо), починаючи з 5-6 місяців життя?			
9.	Чи залучалася дитина до взаємодії з близькими дорослими через встановлення тактильного, слухового, зорового чи ігрового контакту?			
10.	Чи проявляла дитина інтерес до нових предметів з 5-6 місяців життя?			
11.	Чи відповідають показники моторного розвитку вашої дитини наступним показникам: - утримує голівку - з 2 міс., - сидить - з 6 міс., - повзає - з 8 міс., - ходить без підтримки - з 12-14 міс.			
12.	Чи відповідають показники мовленнєвого розвитку вашої дитини наступним показникам: - гукання - з 1 міс., - гуління - з 2-3 міс., - белькіт (ба-ба-ба, ма-ма-ма, па-па-па, та-та-та) - з 6-8 міс., - перші слова ("мама", "баба", "тато" та інші слова, в тому числі звуконаслідування, на позначення людей, тварин, предметів чи явищ) – до 1 року.			
13.	Чи спостерігалися у дитини на першому році життя стійкі порушення сну, апетиту, рясні зригування, запори/проноси, не пов'язані з фізичним захворюванням?			
14.	Чи використовує дитина вказівний жест?			
15.	Чи вміє дитина пити з чашки?			

16.	Чи розуміє дитина просту інструкцію («підійди до мене», «дай мені») після 12 міс. життя?			
17.	Чи повторює дитина окремі слова чи фрази («як ехо») з рекламних роликів, мультфільмів чи мовлення дорослих?			
18.	Чи спостерігається у дитини підвищена чутливість до зовнішніх подразників (шуму побутових приладів, природного середовища, звуків тваринного світу тощо)?			
19.	Чи добре дитина переносить регулярні гігієнічні процедури (підстригання нігтів, миття голови, купання тощо)?			
20.	Чи виникала у вас думка щодо того, що ваша дитина має порушення слуху та зору?			
21.	Як ваша дитина реагує на новий предмет чи іграшку: розглядає, облизує, обнюхує? (необхідне підкресліть)			
22.	Чи грає дитина предметами побуту або кухонним приладдям (кришками, банками, каструлями тощо)? Чи обирає дитина замість іграшки нитки, шнурки, пакетики, палички чи інші неігрові предмети?			
23.	Чи є предмети (іграшки) з якими дитина не розлучається як в період неспання, так і під час денного/нічного сну, а при вилученні предмета плаче?			
24.	Чи викладає дитина предмети (іграшки) в горизонтальні/вертикальні лінії, або одноманітно маніпулює/катає предмети (іграшки)?			
25.	Чи уникає дитина однолітків на ігровому майданчику і грається поруч наодинці?			
26.	Чи проявляє дитина інтерес до нових іграшок?			
27.	Чи спостерігаються у дитини після 12-14 місяців регулярні порушення сну: плач уві сні, нічні «терори», часті пробудження?			
28.	Чи спостерігається у дитини підвищена тривожність або «дивні» стійкі страхи відносно конкретних об'єктів, іграшок, предметів певного кольору тощо?			
29.	Чи спостерігаються у дитини незвичні повторювані рухи (grimasi, повороти голови,			

	посмикування плечима, стрибки/кружляння на місці тощо)?			
30.	Чи спостерігаються у дитини «подвійні» прояви в поведінці (вміє користуватися ложкою, але не користується; не терпить стороннього шуму, однак сама може голосно стукати чи кричати; поєднує «доросле» фразове мовлення і лепет тощо)?			
31.	Чи задавала дитина запитання до кінця другого року життя?			
32.	Чи вміє дитина збирати пірамідку, мотрійку з урахуванням кольору, форми, величини?			
33.	Чи помічали ви в поведінці дитини наступні ознаки: (косоокість, яка самостійно з'являється і проходить, кривошия (дивне положення голови відносно шиї та тулуба), м'язова гіпер- або гіпотонія, «хода навшпильки», кружляння навколо себе, перебирання пальцями перед обличчям, потряхування кистями рук? (необхідне підкресліть)			
34.	Чи використовуєте ви для заспокоєння дитини гаджети (мобільний телефон, планшет тощо)?			
35.	Скільки часу дитина проводить за гаджетами (біля телевізора, комп'ютера, планшета, телефона): - до 30 хвилин на день; - більше 30 хвилин на день; - перебування дитини за гаджетами не контрольоване. (необхідне підкресліть)			

КЛЮЧ ДО МЕТОДИКИ ДЛЯ ПІДРУХУВАННЯ БАЛІВ

№	відповідь	№	відповідь	№	відповідь	№	відповідь	№	відповідь
1.	ні	8.	ні	15.	ні	22.	так	29.	так
2.	ні	9.	ні	16.	ні	23.	так	30.	так

3.	ні	10.	ні	17.	так	24. *	так	31.	ні
4.	ні	11. *	ні	18. *	так	25.	так	32.	ні
5.	так	12. *	ні	19.	ні	26.	ні	33. *	так
6.	ні	13.	так	20.	так	27. *	так	34.	так
7.	ні	14.	ні	21.	облизує, обнюхує	28. *	так	35.	більш ніж 30 ХВИЛИН

Додаток Б

**ЗАГАЛЬНОКЛІНІЧНИЙ ПРОТОКОЛ
НЕРОВО-ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ**

Дата заповнення _____

ПІБ батьків _____

ПІБ дитини _____

Дата народження _____ Вік дитини на момент обстеження _____

Скарги батьків _____

Діагноз

Клініко-анамнестичні особливості розвитку дитини _____

Результати електрофізіологічних та апаратних досліджень:

1. Динамічний аналіз слухових викликаних потенціалів (СВП) _____

2. Результати нейросонографії _____

3. Результати доплерографії _____

4. Результати ЕЕГ _____

5. Результати МРТ _____

Результати інших діагностичних, клінічних та морфологічних досліджень:

Оцінка невралгічного статусу дитини раннього віку

1. Загальний вигляд, поведінка дитини	Соматичний стан	
	Психоемоційний стан	
	Активність	
	Контактність	
2. Оцінка черепно-мозкових нервів	I. Нюховий	
	II. Зоровий	
	III, IV, VI. Окорухові нерви	
	V. Трійчастий нерв	
	VII. Лицьовий нерв	
	IX, X, XII. Язикоглотковий,	

	блукаючий та під'язиковий нерви	
	XI. Додатковий нерв	
3. Рухова та рефлексорна сфера	М'язовий тонус	
	Об'єм активних і пасивних рухів	
	Сухожилкові рефлекси	
	Патологічні рефлекси	
	Рефлекси орального автоматизму	
	Мієленцефальні позотонічні автоматизми	

Примітки:

ПІБ фахівця

Підпис

ОЦІНКА РОЗВИТКУ ДИТИНИ ЗА ШКАЛОЮ RCDI-2000

Анкета

ПІБ дитини _____

Дата народження дитини _____ Стать _____

Дата заповнення анкети _____

Адреса проживання _____

Особа, що заповнює опитувальник (необхідне підкресліть): мама, тато, бабуся, інший член сім'ї, няня, вихователь, інше _____

Від якої вагітності народилася дитина _____

Характер перебігу пологів (необхідне підкресліть):

1. Звичайні	3. Ускладнення для матері
2. Ускладнення для дитини	4. Ускладнення для обох

Стан дитини (необхідне підкресліть):

1. Здорова	3. Ослаблена після хвороби
2. Повністю одужала після хвороби	4. Фізично хвора

Чи бувають у дитини судоми? так / ні

Де виховується дитина? (необхідне підкресліть)

1. В родині	3. В цілодобових яслах
2. В родині та яслах/садочку	4. В будинку дитини

Мова спілкування в сім'ї _____

Кількість дітей у сім'ї _____

Хто займається вихованням дитини ? (необхідне підкресліть)

1. Мама	3. Бабуся	5. Няня, вихователь
2. Тато	4. Інший член родини	

Звичайний настрій людини, яка опікується дитиною (необхідне підкресліть)

1. Бадьорий	3. Роздратований
2. Спокійний	4. Подавлений

Сильні якості вашої дитини:

1. Слухняність	3. Товариськість
2. Активність	

Економічний стан родини (необхідне підкресліть):

1. Гарний	3. Поганий
2. Середній	4. Дуже поганий

Вік (мама, тата, вихователя) _____

Освіта (мама, тата, вихователя):

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. Неповна середня | 3. Середня спеціальна |
| 2. Середня | 4. Вища |

Шановні батьки! Пропонуємо до вашої уваги опитувальник, який складається із 216 запитань, що стосуються основних сфер розвитку вашої дитини. Уважно прочитайте запитання, оберіть відповідь «1», «2» або «3» і позначте обрану відповідь позначкою «+». Цифру «1» ви обираєте, якщо пункт описує дію, яку ваша дитина вперше зробила (сказала) протягом останнього місяця; «2» - якщо пункт описує дію, яку ваша дитина виконує більше ніж місяць; цифру «3» - якщо пункт описує дію, яку ваша дитина ніколи не виконувала і не здатна виконати на даний момент. Надана вами інформація значно підвищить ефективність роботи фахівців нашого закладу. Дякуємо за співпрацю!

№	Запитання	1	2	3
	Соціальний розвиток			
1.	Вітається, кажучи "Привіт" або щось подібне			
2.	Пліткує або ябедничає на інших дітей			
3.	Співчуває іншим дітям, намагається допомогти і втішити їх			
4.	Іноді каже "Ні", коли пристають			
5.	Трохи допомагає в домашніх справах			
6.	Просить допомогти, коли щось робить			
7.	Каже "Я не можу", "Я не знаю", або "Це ти зроби"			
8.	Добре зосереджує увагу - слухає інших			
9.	Вибачається - наприклад, каже "Вибач", зробивши щось недобре			
10.	Командує іншими дітьми			
11.	Впізнає знайомих дорослих і тягнеться до них			
12.	Грає в активні ігри з іншими дітьми, наприклад, в піжмурки, в хованки, в класики			

13.	Просить допомоги у інших дітей: просить допомогти щось зробити, просить інформації або пояснень			
14.	Робить або будує якісь речі з іншими дітьми			
15.	Грає в прості настільні ігри, наприклад, в шашки			
16.	Каже "Подивись (на мене)", коли щось робить			
17.	Хоче спати з лялькою, іграшковим ведмедиком і т.п			
18.	Розуміє "Почекай хвилинку". Терпляче чекає короткий час			
19.	Дотримується правил простих настільних або карткових ігор			
20.	З цікавістю розглядає своє відображення в дзеркалі			
21.	Говорить з іншими дітьми про те, як щось зробити, висловлює свої міркування і вислуховує міркування інших дітей			
22.	Грає в ігри, що вимагають дотримання черговості, і зазвичай чекає своєї черги			
23.	Зазвичай слухається, коли просять щось зробити або чогось не робити			
24.	Пропонує допомогти іншим			
25.	Грає з іншими дітьми, роблячи щось разом з ними			
26.	Робить знайомі справи "ненасправді", наприклад, розмовляє по телефону або спить			
27.	Виправдовується			
28.	Виявляє прив'язаність до інших дітей			
29.	Позитивно відгукується про себе - каже "Я хороший", "Я великий" і т.п.			
30.	Починає справи, в яких беруть участь інші діти (буває заводієм)			
31.	Грає в "рольові" ігри з іншими дітьми (типу "дочки-матері"), зображуючи "ненасправді" маму або тата, вчителя, космонавта			
32.	Зазвичай виконує вказівки (команди) під час групових ігор з товаришами			

33.	Висловлює скарги словами			
34.	Зазвичай ділиться іграшками або іншими речами - іноді може сперечатися через них			
35.	Захищає молодших			
36.	Іноді поступається своїми бажаннями заради інтересів групи (наприклад, якщо хоче грати в хованки, а інші діти - в м'ячик, може погодитися грати в м'ячик)			
37.	Виявляє прив'язаність: обіймає або цілує			
38.	Зазвичай добре реагує на зауваження - перестає погано себе вести			
39.	Добре входить в групи - слухає, ділиться, дотримується черги, вносить щось своє			
40.	Може керувати однолітками, даючи їм вказівки і допомагаючи			
	Самообслуговування			
41.	Їсть ложкою самостійно			
42.	Їсть ложкою, майже не розливаючи			
43.	Мие і витирає руки			
44.	Привчений(а) проситися на горщик "по-маленькому" і "по-великому"			
45.	Застібає одну або кілька гудзиків			
46.	Правильно застібає всі гудзики на сорочці, блузці або пальто			
47.	Їсть виделкою			
48.	Одягається і роздягається самостійно (крім зав'язування шнурків)			
49.	Відкриваючи двері, повертає ручку і тягне			
50.	Підносить чашку до рота і п'є			
51.	Надягає сорочку або блузку самостійно			
52.	Знімає туфлі і шкарпетки			
53.	Подає матері або батькові порожню тарілку			
54.	Ви вже дозволяєте йому самостійно подорожувати по квартирі; при цьому за ним не обов'язково весь час дивитися			
55.	Повністю роздягається самостійно			
56.	Пам'ятає, де в домі тримають різні речі			
57.	Сам(а) їсть крекери або печиво			

58.	Користується маленьким відерцем або іншою ємністю для перенесення речей			
59.	Надягає туфлі на правильну ногу			
60.	Сам(а) миється у ванні - можливо, з невеликою допомогою			
61.	Тримає свої речі в порядку			
62.	Користується столовим ножом для намазування			
63.	Знімає шкарпетки			
64.	Самостійно вмиває обличчя			
65.	Залишається сухим всю ніч			
66.	Жує їжу			
67.	Намагається надягати туфлі. Або надягає їх			
68.	Помічає, коли сорочка (блузка) або штани вивернуті навиворіт, і вивертає їх на правильну сторону			
69.	Розстібає блискавки			
70.	Витирає пролиту рідину ганчіркою або губкою			
71.	Наливає молоко в чашку, не проливаючи			
72.	Залазить на стілець, табуретку або ящик, щоб дістати щось			
73.	Бере ложку за ручку			
74.	Самостійно знімає розстебнуту сорочку або блузку			
75.	Самостійно чистить зуби			
76.	Наливає собі напій			
77.	Зав'язує шнурки			
78.	Переходячи вулицю, зазвичай дивиться в обидва боки			
79.	Самостійно ходить в туалет, підтирається, спускає воду і миє руки			
80.	Самостійно їсть, одягається і миється - але може потребувати невеликої допомоги			
	Велика моторика			
81.	Ходить самостійно			
82.	Стрибає зі сходинок двома ногами разом			
83.	Стоячи кидає м'яч			
84.	Бігає			

85.	Бігає вільно, огинаючи кути і роблячи різкі зупинки			
86.	Їздить на триколісному велосипеді, натискаючи на педалі			
87.	Самостійно піднімається і спускається по сходах			
88.	Самостійно піднімається і спускається по сходах, ставлячи по черзі одну ногу на кожен сходинку			
89.	Б'є ногою по м'ячу			
90.	Підстрибує на одній нозі без підтримки принаймні два рази поспіль			
91.	На бігу перестрибує через перешкоди			
92.	Впевнено стоїть на одній нозі без підтримки			
93.	Лазить на споруди на дитячому майданчику			
94.	Робить перекид вперед			
95.	Стрибає на одній нозі без підтримки			
96.	Сам(а) розгойдується на гойдалках			
97.	Перевертається зі спини на живіт			
98.	Впевнено стоїть без підтримки			
99.	З положення стоячи перестрибує через предмети або людей			
100.	Переступає або ходить вздовж манежу або меблів, тримаючись за них			
101.	Добре бігає, не падаючи			
102.	Стоїть на одній нозі кілька секунд без підтримки			
103.	Самостійно залазить по сходах на гірку і з'їжджає з неї			
104.	Сидить без підтримки			
105.	Їздить на двоколісному велосипеді з боковими коліщатами або без			
106.	Самостійно встає - підтягуючись або інакше			
107.	Робить "колесо"			
108.	Грає в м'яч з іншими дітьми; кидає їм м'яч і ловить його принаймні в половині випадків			
109.	Вилазить і сідає на дорослий стілець			

110.	Демонструє хорошу рівновагу і координацію в рухливих іграх, пов'язаних з бігом, лазінням, стрибками			
Дрібна моторика				
111.	Підбирає предмети однією рукою			
112.	Будує вежі з двох або більше кубиків			
113.	Тримає одночасно два предмети, по одному в кожній руці			
114.	Піднімає великі предмети двома руками			
115.	Малює або змальовує дві перехресні лінії (+)			
116.	Складає картинки з дев'яти або більше шматків в іграх - розрізних картинках			
117.	Підбирає дрібні предмети, наприклад, шматочки печива, двома пальцями - великим і ще якимось			
118.	Малює повні фігурки людей, що включають принаймні голову з очима-носом-ротом, тулуб, руки і ноги, кисті рук і ступні			
119.	Тримає крейду кількома пальцями, приблизно як дорослий			
120.	Перекладає предмети з однієї руки в іншу			
121.	Малює каракулі крейдою або олівцем			
122.	Ріже ножицями папір від одного краю до іншого			
123.	Малює впізнавані картинки			
124.	Малює або змальовує повне коло			
125.	Намагається різати або ріже маленькими ножицями			
126.	Малює або змальовує квадрат з чотирма хорошими кутами			
127.	Ріже ножицями по простому контуру або фігурі			
128.	Будує вежі з п'яти або більше кубиків			
129.	Гортає дитячі книжки по одній сторінці			
130.	Малює фігурки людей, що складаються принаймні з трьох частин, таких як голова, очі, ніс, рот, волосся, тулуб, руки, ноги			
131.	Будує вежі з восьми або більше кубиків			

132.	Використовує одну руку більше, ніж іншу; віддає перевагу певній руці			
133.	Робить будівлі з кубиків, такі як простий будинок, міст або машина			
134.	Розфарбовує фігури в книжці-розмальовці, дотримуючись контурів			
135.	Малює каракулі круговим рухом			
136.	Відкручує і закручує кришки банок і пляшок			
137.	Малює або змальовує вертикальні () або горизонтальні (—) лінії			
138.	Кладе на місце окремі шматки (простих форм або фігур) в складній картинці			
139.	Підбирає дві маленькі іграшки однією рукою			
140.	Малює і пише (друкованими літерами) в продуманому порядку, з толком			
	Розвиток мовлення (активне мовлення)			
141.	Називає Вас "мама" або "тато", або як-небудь в цьому роді			
142.	Використовує заперечення "не" в виразах "не треба", "не можу", "не буду" і т.п.			
143.	Говорить не менше двох слів, окрім "мама" і "тато".			
144.	Вживає не менше 10 слів			
145.	"Розмовляє"; вимовляє звуки, ніби говорить реченнями			
146.	Говорить про речі, які "могли б" статися, наприклад, "Він би вдарився, якби впав"			
147.	Розповідає, яку дію зображено на картинці, наприклад, "Кішка їсть"			
148.	Ставить питання, що починаються зі слів "що" або "де"			
149.	Вживає принаймні п'ять різних слів (не обов'язково схожих на "дорослі") для позначення різних предметів			
150.	Вживає принаймні одне з наступних слів: "я", "ти", "він", "вона", "воно", "мені", "мене"			
151.	Ставить питання, що починаються зі слів "чому", "коли" або "як"			

152.	Вживає довгі, складні речення, довжиною до десяти або більше слів			
153.	Детально говорить про те, що сталося, описуючи послідовність подій ("Ми пішли туди-то, і там ми... Потім ми...")			
154.	Говорить про свої речі "мій", або "моя", або "моє"			
155.	Вказує на предмети			
156.	Вживає слова у множині, додаючи закінчення "і" або "и", наприклад, "собаки", "машини"			
157.	Просить "ще", "ще один"			
158.	Просить їжу або напій за допомогою слів або звуків			
159.	Вживає речення з двох-трьох або більше слів			
160.	Називає кілька знайомих предметів у книжках з картинками			
161.	З'єднує два речення сполучниками "або", "але"			
162.	Називає дні тижня в правильному порядку			
163.	Правильно використовує слова "сьогодні", "вчора" і "завтра"			
164.	Вживає слова, що закінчуються на -ущий, -ющий, -ейший, -айший, наприклад, "сильніший", "найбільший"			
165.	Правильно відповідає "так" або "ні" на прості питання			
166.	Наслідує деякі звуки, які Ви вимовляєте			
167.	Відповідає на питання типу "Як говорить ...собачка? ...киця? ...качечка?"			
168.	Махає рукою "па-па", "до побачення"			
169.	Говорить про свої почуття, наприклад: "мені весело", "мені сумно", "мені погано", "я сердитий" і т.п			
170.	Вживає іменники не тільки в називному відмінку (наприклад, говорить не тільки "рука", але і "руку" або "рукою")			
171.	Вживає дієслова в минулому часі, наприклад, "М'ячик упав"			

172.	Вживає дієслова в майбутньому часі, наприклад, "намалюю", "буду малювати"			
173.	З'єднує два речення сполучниками "і", "а"			
174.	Вживає прикметники або прислівники в порівняльному ступені, наприклад, "більше", "менше", "болючіше"			
175.	Правильно утворює порівняльний ступінь прикметників: "добрий"- "краще", а не "добріше", "поганий"- "гірше", а не "поганіше" та ін			
176.	Вживає слова, що виражають ступінь впевненості, такі як "можливо", "мабуть", "напевно", "звичайно"			
177.	Якщо предмет не подобається, говорить про нього "поганий", "кака" і т.п			
	Розуміння мовлення			
178.	Запитує значення слів			
179.	Відгукується на своє ім'я; повертається і дивиться			
180.	Відповідає на питання, що починаються з "чому?" (наприклад: "Чому ми носимо пальто?"), даючи хороші пояснення			
181.	Коли просять, показує принаймні три частини тіла, такі як ніс, рот, руки або ноги			
182.	Розуміє, що означає "на" і "з"; виконує вказівки з цими словами - наприклад, "поклади на стіл"			
183.	Розуміє, що означає "вгору" і "вниз"			
184.	Правильно називає себе і інших дітей "хлопчиком" або "дівчинкою"			
185.	Знає значення слів "такий самий" ("схожий") і "інший" ("несхожий"); говорить, чим дві речі схожі і чим вони відрізняються			
186.	Коли запитують "Що таке...?", описує предмет або говорить, що з ним роблять ("Що таке банан?"-"Він жовтий" або "Його їдять")			
187.	Правильно визначає за назвами принаймні чотири кольори			

188.	Відповідає на питання типу "Що роблять з ...печивом? ...шапкою? ...чашкою?"			
189.	Відповідає на питання "Якщо...,то...?", такі як "Якщо ти вдаришся, що ти будеш робити?"			
190.	Виконує вказівки з двох частин, наприклад, "Піди до себе в кімнату і принеси мені..."			
191.	Коли запитують, "Що таке...?", називає групу, до якої предмет належить ("Що таке кінь?" -"Тварина")			
192.	Виконує прості вказівки			
193.	Називає своє ім'я, принаймні коли запитують "Як тебе звати?"			
194.	Говорить, з чого зроблені деякі речі, наприклад, пальто або стілець			
195.	Розуміє, що означає "відкрий" і "закрий"; виконує вказівки з цими словами			
196.	Відповідає на питання на кшталт "Що ти зробиш, коли зголоднієш? ...схочеш пити? ...втомишся?"			
197.	Зазвичай приходять, коли кличуть			
198.	Правильно вживає слова "швидко", "швидкий" і "повільно", "повільний"			
199.	Говорить, де живе, називаючи місто або село			
200.	Дає Вам іграшку, якщо попросити			
201.	Розуміє, що означає "повний" і "порожній"; правильно вживає ці слова			
202.	Розуміє значення принаймні трьох слів, що вказують на положення предметів, таких як "в", "на", "під", "біля", "поруч"			
203.	Говорить, коли щось здається важким			
204.	Коли запитують, називає своє ім'я та прізвище			
205.	Використовує слова "добрий" і "поганий", говорячи про себе і про інших дітей			
206.	Коли запитують "Скільки тобі років?", правильно називає вік			
207.	Розуміє не менше шести з слів, що вказують на положення предметів: "в",			

	"на", "під", "біля", "поруч", "зверху", "знизу", "над", "вище", "нижче"			
208.	У правильному порядку виконує послідовності з трьох простих вказівок: "Зроби те-то, потім ..., потім ..."			
209.	Розуміє, що означає "легко"(або "просто") і "важко"; правильно вживає обидва ці слова			
210.	Розуміє "Ні-ні!", "Не можна!"; перестає робити те, що не можна, принаймні, ненадовго			
211.	Говорить про майбутнє, про те, що "має" статися			
212.	Правильно визначає за назвою принаймні один колір			
213.	Показує або називає більший з двох предметів, коли попросять			
214.	Може перерахувати три або більше предметів			
215.	Розуміє, що таке "один" і дає саме один предмет, коли просять "один"			
216.	Розуміє, що таке "всі": якщо просять дати всі олівці, дає дійсно всі			

Додаток Г

**МОДИФІКОВАНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ
МАКАРТУРА-БЕЙТСА (MB-CDI) «MACARTHUR-BATES
COMMUNICATIVE DEVELOPMENT INVENTORIES»**

Анкета

ПІБ дитини _____

Дата народження дитини _____ Стать _____ Вік _____

Адреса проживання _____

Чи є у вашої дитини тяжкі (хронічні) захворювання? Які? _____

Чи відвідує дитина ясла/дошкільний заклад? _____

ПІБ особи, яка заповнювала опитувальник _____

Освіта, спеціальність _____

Телефон _____ Дата заповнення _____

Шановні батьки! Пропонуємо до вашої уваги опитувальник, який складається із переліку запитань (пунктів), які стосуються основних сфер розвитку вашої дитини. Уважно прочитайте запитання, оберіть відповідь «так» або «ні». Надана вами інформація значно підвищить ефективність роботи фахівців нашого закладу. Дякуємо за співпрацю!

А. Перші слова

(перші ознаки розуміння слова)

		Так	Ні
1.	Реагує, коли ви кличете дитину (називаєте ім'я), наприклад, завмирає і дивиться на джерело звуку		
2.	Реагує на "не можна!" - зупиняється, прислухається, хоча б на мить		
3.	Реагує на фразу "Де мама/тато?" - озирається, шукає поглядом		

Б. Розуміння фраз

		Так	Ні
1.	Кинь м'ячик. Кидай (мамі, мені) м'ячик		
2.	Візьми. На.		

3.	Дай (кульку, ляльку тощо) мамі		
4.	Вставай.		
5.	Виплюнь.		
6.	Ще? (Хочеш ще? Дати тобі ще?)		
7.	Іди до мене (до мами, сюди тощо).		
8.	Ай-ай-ай (сваритися)		
9.	Не можна		
10.	Поклич (маму, тата тощо)		
11.	Обійми (маму, тата, ляльку тощо)		
12.	Відкрий ротик		
13.	Пожалій (маму, тата, ляльку тощо)		
14.	Помахай (мамі, татові, дядькові тощо) рукою		
15.	Пока-пока. До побачення		
16.	Подивись. Дивись.		
17.	Поцілуй (маму, тата, ляльку тощо)		
18.	Сідай. Сядь.		
19.	Спати пора. Пора баї. У ліжечко.		
20.	Тихіше. (Тс-с-с. Тихо-тихо.)		
21.	Ти втомився?		
22.	Плескай у долоньки. (Ладусі. Хлоп-хлоп).		
23.	Хороша дівчинка/хлопчик. Чемний хлопчик/дівчинка		
24.	Хочеш гуляти? Гуляти підемо?		
25.	Хочеш їсти (ням-ням)?		
26.	Ах ти, поросятко (свинка, хрюша)!		

В. Дитина починає говорити.

		Ніколи	Іноді	Часто
1.	Ваша дитина любить повторювати за дорослим слова чи частину фрази, які щойно почула. Наприклад, дитина повторює "на роботу" після того, як мати сказала: "Мама йде на роботу".			
2.	Вашій дитині подобається показувати та називати навколишні предмети. Вона ніби пишається своїми вміннями і хоче демонструвати їх.			

Г. Перші слова дитини

Звуконаслідування

Слово	Значення	Розуміє	Говорить	Слово	Значення	Розуміє	Говорить
1.а-а-а	качати			20. кукаріку	півень		

2. гав-гав	собака			21. ля-ля-ля	співати		
3. ало	телефон			22. ме-ме	коза		
4. ням-ням	їсти			23. му-му	корова		
5. бе-бе	вівця			24. няв	кішка		
6. бі-бі	машина			25. пі-пі	мишка, курча		
7. бл-бл	індик			26. плиг	стрибати		
8. брр	холодно			27. рррр	ведмедик		
9. бух, бах	падати			28. тик-так	годинник		
10. га-га	гусь			29. топ-топ	йти		
11. дінь	дзвоник			30. тссс	тихіше		
12. жжж	комаха			31. тук-тук	стукати		
13. іа	вислючок			32. ту-ту	поїзд		
14. цок	коник			33. уууу	вовк		
15. кап-кап	дощик			34. фух	гаряче		
16. кар-кар	ворона			35. хрю	свинка		
17. ква-ква	жаба			36. чик	включити		
18. ко-ко	курка			37. шшш	змія		
19. кря-кря	качка						

1. Тварини (реальні або іграшкові)

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. метелик			19. кінь		
2. баран			20. жаба		
3. білка			21. ведмідь		
4. вовк			22. муха		
5. ворона			23. мишка		
6. гуска			24. мавпа		
7. їжак			25. півень		
8. жираф			26. порося		
9. жук			27. пташка		
10. заєць			28. риба		
11. змія			29. слон		
12. кенгуру			30. собака		

13. коза			31. сова		
14. корова			32. тигр		
15. кішка			33. качка		
16. курка			34. черпаха		
17. лев					
18. лисиця					

2. Транспорт

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. автобус			7. поїзд		
2. велосипед			8. літак		
3. вантажівка			9. трактор		
4. візок					
5. машина					
6. паровоз					

3. Іграшки, книжки

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. відро			5. кубики		
2. іграшка			6. лялька		
3. олівець			7. лопатка		
4. книга			8. м'яч		

4. Їжа

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. апельсин			18. огірок		
2. банан			19. печиво		
3. булка			20. помідор		
4. груша			21. риба		
5. вода			22. сік		
6. йогурт			23. сосиска		
7. капуста			24. суп		
8. картопля			25. сир		
9. каша			26. хліб		
10. кефір			27. чай		

11. компот			28. яблуко		
12. цукерки			29. ягода		
13. макарони			30. яйце		
14. масло					
15. молоко					
16. морква					
17. м'ясо					

5. Одяг. Взуття

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. босоніжки			11. сукня		
2. черевики			12. гудзик		
3. рукавиці			13. сорочка		
4. колготки			14. чоботи		
5. комбінезон			15. капці		
6. кофта			16. труси		
7. куртка			17. туфлі		
8. нагрудник			18. шапка		
9. шкарпетки			19. шарф		
10. памперс			20. штани		

6. Частина тіла

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. волосся			9. палець		
2. очі			10. пуп		
3. голова			11. рот		
4. живіт			12. рука		
5. зуби			13. вуха		
6. лице			14. шия		
7. нога			15. щока		
8. ніс			16. язик		

7. Квартира. Меблі

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. ванна			11. ліжко		

2. двері			12. кухня		
3. диван			13. сходи		
4. душ			14. ліфт		
5. дзеркало			15. вікно		
6. килим			16. підлога		
7. кімната			17. стіл		
8. коридор			18. стілець		
9. кран			19. сходи		
10. крісло			20. туалет		

8. Дім. Предмети побуту. Меблі. Техніка

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. банка			23. ножиці		
2. папір			24. ковдра		
3. пляшечка			25. хустинка		
4. віник			26. подушка		
5. виделка			27. рушник		
6. цвях			28. радіо		
7. горщик			29. гребінець		
8. гроші			30. ліхтар		
9. картинка			31. совок		
10. каструля			32. соска		
11. ключі			33. миска		
12. коробка			34. тарілка		
13. кружка			35. телевізор		
14. лампа			36. телефон		
15. ліки			37. ганчірка		
16. ложка			38. фотоапарат		
17.магнітофон			39. холодильник		
18. молоток			40. чайник		
19. монетки			41. годинник		
20. сміття			42. чашка		
21. мило			43. дзеркало		
22. ніж					

9. Вулиця, парк, дача (місця, де буває дитина).

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. вітер			15. мороз		

2. бруд			16. небо		
3. двір			17. гірка		
4. дерево			18. палиця		
5. дощ			19. парк		
6. будинок			20. пісок		
7. ялинка			21. лава		
8. зірка			22. сніг		
9. зоопарк			23. сонце		
10. камінь			24. трава		
11. гойдалка			25. вулиця		
12. калюжа			26. квіти		
13. місяць			27. кіоск		
14. магазин					

10. Люди

Слово	розуміє	говорить	Слово	говорить	розуміє
1. мама			13. дядько		
2. тато			14. тітка		
3. бабуся			15. лікар		
4. дідусь			16. ім'я дитини		
5. брат (ім'я)			17. ім'я тата		
6. сестра (ім'я)			18. ім'я мами		
7. няня			19. клички свійських тварин		
8. дівчинка			20. люди		
9. хлопчик			21. людина		
10. малюк					
11. діти					
12. друг/подруга					

11. Слова етикету та ігрові слова

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. ай-я-яй			10. ні		
2. брись/киш			11. не можна		
3. па-па			12. можна		
4. привіт			13. дякую		

5. на (візьми)			14. ку-ку		
6. треба			15. тю-тю		
7. не буду			16. ось так!		
8. не хочу			17. хто там?		
9. так					

12. Дієслова

Слово	розуміє	говорить	Слово	говорить	розуміє
1. бігати, бігти			29. любити		
2. боятися			30. митися		
3. брати, взяти			31. принести		
4. кидати			32. обійняти		
5. вмикати			33. одягнути		
6. вставати			34. відкрити		
7. витирати			35. закрити		
8. гуляти			36. падати		
9. дати			37. співати		
10. робити			38. пити		
11. дути			39. плакати		
12. їсти			40. підмітати		
13. їздити			41. показати		
14. закрити			42. покласти		
15. залізти			43. стрибати		
16. грати			44. ховатися		
17. йти			45. сидіти		
18. шукати			46. слухати		
19. скакати			47. дивитися		
20. катати			48. знімати		
21. качати			49. збирати		
22. класти			50. спати		
23. копати			51. стояти		
24. годувати			52. танцювати		
25. купати			53. плескати		
26. кусати			54. хотіти		
27. їсти			55. ходити		
28. лежати			56. цілувати		

13. Ознаки (який?)

Слово	розуміє	говорить	Слово	говорить	розуміє
1. великий			23. червоний		
2. смачний			24. помаранчевий		
3. голодний			25. синій		
4. голий			26. чорний		
5. гарячий			27. боляче		
6. брудний			28. швидко		
7. гучний			29. смачно		
8. іграшковий			30. гаряче		
9. гарний			31. голосно		
10. маленький			32. брудно		
11. мокрий			33. красиво		
12. поганий			34. мокро		
13. солодкий			35. обережно		
14. страшний			36. погано		
15. теплий			37. солодко		
16. важкий			38. темно		
17. холодний			39. тепло		
18. хороший			40. тихо		
19. чистий			41. важко		
20. білий			42. холодно		
21. жовтий			43. добре		
22. зелений			44. чисто		

14. Час

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. вдень			6. пізно/пізніше		
2. вночі			7. рано		
3. вранці			8. потім		
4. завтра			9. зараз		
5. вчора					

15. Займенники

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. мені, мене			6. вона		
2. мій, моя			7. сам/сама		
3. ми			8. твій		
4. наш			9. тобі		
5. він			10. я		

16. Питання

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. де?			4. куди?		
2. який?			5. чий?		
3. хто?			6. що?		

17. Місцезнаходження

Слово	розуміє	говорить	Слово	розуміє	говорить
1. у (напр. у руці)			7. до (до мами)		
2. вгору/догори			8. на (на столі)		
3. вниз/донизу			9. під (під столом)		
4. ось			10. там		
5. додому			11. туди		
6. тут					

Д. Дії та жести дитини

1. Перші комунікативні жести

Ваша дитина використовує ці жести? (так/ні):

1. Жест "Дивись, що в мене є". Витягає руку вперед і показує, що він тримає		7. Жест "Дай-дай". Дитина просить щось, простягаючи руки вперед і роблячи хапальний жест (стискаючи та розтискаючи долоні)	
2. Жест "На, візьми". Простягає руку та дає Вам предмет, який тримає у руці.		8. Посилає повітряний поцілунок	
3. Вказівний жест. Вказує (рукою або пальцем) на об'єкт, що цікавить		9. Причмокує губами в значенні "Смачно"	
4. Жест "До побачення". Коли хтось іде, самостійно махає рукою.		10. Жест "Все скінчилося, тютю". Розводить руки убік	
5. Качає головою в сенсі "Ні".		11. Жест "Не можна, Ай-я-яй". Погрожує пальчиком	
6. Киває головою в сенсі "Так"		12. Киває головою в сенсі "Дякує"	

2. Ігри, забавлянки

Ваша дитина грає (так/ні):

1. Грає з Вами у хованки ("ку-ку") - закриває обличчя руками або серветкою, а потім виглядає		5. Танцює	
2. Зникнення предмета (немає киці, тю-тю)		6. Грає в "Ладусі"	
3. Грає з вами в "дожену-дожену"		7. Грає в "Сороку-ворону"	
4. Співає			

3. Дії з предметами

Ваша дитина робить або намагається це зробити (так/ні):

1. Їсть за допомогою ложки чи виделки		8. Одягає черевик або шкарпетку	
2. П'є із чашки		9. Одягає намисто, браслет або наручний годинник	
3. Причісується		10. Кладе голову на руку, заплющує очі і зображує сплячого	
4. Чистить зуби		11. Дує на щось гаряче	
5. Витирає обличчя чи руки рушником чи серветкою		12. Прикладає трубку до вуха	
6. Одягає шапочку		13. Нюхає квіти	
7. Кидає м'ячик		14. Вozить іграшковий візок або машину	

4. Наслідування дорослих

Ваша дитина робить це з іграшками (так/ні):

1. Вкладає іграшки "спати" на ліжко		7. Намагається одягати ляльок	
2. Укриває ковдрою		8. Обіймає та цілує	
3. Годує із пляшечки		9. Розмовляє з ними	
4. Годує ложкою		10. Сповиває	
5. Розчісує лялькама волосся		11. Катає у візочку	
6. Заколює їх		12. Шльопає	

5. Імітація дій дорослих (з реальними чи іграшковими предметами)

Ваша дитина робить або намагається це зробити (так/ні):

1. Підмітає підлогу віником або шваброю		8. Грає на музичних інструментах	
2. Вставляє ключ у замок		9. "Водить" машину	
3. Забиває цвяхи молотком		10. Миє посуд	
4. Друкує на машинці, комп'ютері		11. Витирає пил	
5. "Читає". Відкриває книгу та гортає сторінки		12. Пише (малює) ручкою, олівцем або фломастером.	
6. Пилюситься		13. Копає лопаткою, совком	
7. Поливає квіти		14. Одягає окуляри	

6. Імітує дії з предметами

Ваша дитина робить або намагається це зробити (так/ні):

1. Переливає уявну рідину з однієї ємності в іншу	
2. "Ненасправді" розмішує щось у каструлі чи чашці	
3. Під час гри ваша дитина іноді використовує один предмет замість іншого. Наприклад, вона може "годувати" іграшкового ведмедика кубиком замість яблука або використовувати олівець замість градусника. Стисло опишіть кілька таких ситуацій:	

Додаток Д

**КОНТРОЛЬНА ТАБЛИЦЯ ДО МЮНХЕНСЬКОЇ
ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
(кінець 1-го, 2-го та 3-го років життя)**

Розвиток мовлення

№	Реакція	у 50% дітей	у 90% дітей
1.	Копіює звуки, як, наприклад, вібрація губами, цокання	8 м.	11 м.
2.	Говорить подвійні склади, наприклад: да-да, ма-ма без значення	8, 5 м.	1 р.
3.	Говорить одинарні або подвійні склади із значенням	9, 5 м.	1 р. 1 м.
4.	Висловлює побажання певними звуками, говорячи, наприклад: «е!»	10 м.	1 р. 1,5 м.
5.	Використовує слова «тато» або «мама», звертаючись до людей	10, 5 м.	1 р. 2, 5 м.
6.	Говорить два осмислених слова	11 м.	1 р. 3 м.
7.	Говорить три осмислених слова	1р.	1 р. 4, 5 м.
8.	Наспіває разом з дорослим дитячі пісеньки	1 р. 1 м.	1 р. 6 м.
9.	Говорить свідомо слово з двома різними голосними звуками, наприклад: «кетя»	1 р. 2 м.	1 р. 7 м.
10.	Називає знайомий предмет у відповідь на запитання	1 р. 3 м.	1 р. 9 м.
11.	Висловлює побажання словами, як, наприклад: «дай», «ням-ням»	1 р. 4 м.	1 р. 9 м.
12.	Повторює знайоме слово	1 р. 5 м.	1 р. 11 м.
13.	Може вербально відхилити прохання	1 р. 6 м.	2 р. 1 м.
14.	Говорить перші речення із двох слів на дитячій мові, наприклад: «тато машина»	1 р. 7 м.	2 р. 2 м.
15.	Називає вісім із дванадцяти предметів на тестових малюнках	1 р. 8 м.	2 р. 4 м.
16.	Використовує своє ім'я, коли говорить про себе	1 р. 10 м.	2 р. 7 м.
17.	Говорить перші речення із трьох слів на дитячій мові, наприклад: «тато машина їхать»	1 р. 11 м.	2 р. 8 м.
18.	Називає всі предмети на тестових малюнках	2 р.	2 р. 9 м.
19.	Говорить про себе у «Я»-формі	2 р. 1 м.	2 р. 10 м.

20.	Говорить перші речення із чотирьох слів на дитячій мові	2 р. 3 м.	3 р.
21.	Використовує числівник два на позначення кількох предметів	2 р. 3 м.	3 р. 2 м.
22.	Використовує слова «мені» або «тобі»	2 р. 4 м.	3 р. 3 м.
23.	Називає предмети на тестових малюнках у множині	2 р. 5 м.	3 р. 5 м.
24.	Говорить перше осмислене речення із п'яти слів на дитячій мові (не повтор)	2 р. 6 м.	3 р. 6 м.
25.	Використовує запитання «Чому?» (відповідь не завжди важлива)	2 р. 7 м.	3 р. 8 м.
26.	На прохання дорослого повторює одне із речень, що складається із п'яти слів	2 р. 8 м.	3 р. 9 м.
27.	Говорить перші осмислені речення із шести слів на дитячій мові (не повтор)	2 р. 10 м.	4 р.

Розуміння мовлення

	Реакція	у 50% дітей	у 90% дітей
1.	Шукає очима тата або маму, якщо чує слова «тато», «мама»	8 м.	11 м.
2.	Обертається, коли батьки називають його ім'я	8, 5 м.	11, 5 м.
3.	Реагує на похвалу чи заборону	9, 5 м.	1 р. 1 м.
4.	Виконує прохання «йди сюди» або «дай мені»	10, 5 м.	1 р. 2 м.
5.	Якщо запитують, шукає предмет, з яким щойно грався	11 м.	1 р. 3 м.
6.	У відповідь на запитання шукає їжу, свою бутылочку або чашечку	1 р.	1 р. 4 м.
7.	Правильно показує або скеровує погляд на задану частину тіла	1 р. 1 м.	1 р. 5 м.
8.	Розуміє слово «відкрити» і відкриває банку	1 р. 1, 5 м.	1 р. 6 м.
9.	Правильно показує і скеровує погляд на два з чотирьох тестових малюнків	1 р. 2 м.	1 р. 7 м.
10.	Правильно показує або скеровує погляд на свій живіт (живіт іншої особи чи живіт ляльки)	1 р. 3 м.	1 р. 8 м.
11.	Виконує прохання «підніми ляльку і поклади її на стіл»	1 р. 3, 5 м.	1 р. 9 м.
12.	Правильно показує або скеровує погляд на чотири з восьми тестових малюнків	1 р. 5 м.	1 р. 11 м.

13.	Правильно показує або скеровує погляд на три частини тіла	1 р. 6 м.	2 р.
14.	Правильно показує або скеровує погляд на 8 з 12 тестових малюнків	1 р. 7 м.	2 р. 1 м.
15.	Розуміє слово «холодний», вказує на холодні предмети і називає їх	1 р. 8 м.	2 р. 3 м.
16.	Розуміє слово «великий», у відповідь на прохання бере великий м'яч (обирає із двох)	1 р. 9 м.	2 р. 4 м.
17.	Показує або дивиться на свою руку	1 р. 10 м.	2 р. 5 м.
18.	Розуміє слово «важкий», вказує на важкі предмети	1 р. 11 м.	2 р. 7 м.
19.	Розуміє два з чотирьох прийменників та прислівників (на, під, поряд, за/позаду)	2 р. 1 м.	2 р. 9 м.
20.	Розуміє два запитання: «Що ти робиш ложкою? (лопаткою, чашкою)»	2 р. 2 м.	2 р. 11 м.
21.	Розуміє слово «легкий», бере легкий предмет	2 р. 3 м.	3 р.
22.	Розуміє два запитання із трьох: «Що ти робиш, коли ти втомився? (брудний, грязний)»	2 р. 4 м.	3 р. 1 м.
23.	У відповідь на прохання показує своє підборіддя	2 р. 5 м.	3 р. 3 м.
24.	Знає хлопчик він чи дівчинка	2 р. 8 м.	3 р. 7 м.

Соціальний розвиток

	Реакція	у 50% дітей	у 90% дітей
1.	Може відхилити прохання протестом	8 м.	11 м.
2.	У відповідь на прохання дає матері предмет	9 м.	1 р. 1 м.
3.	Імітує один жест, наприклад: плескає в долоні або робить «пока-пока»	10 м.	1 р. 1, 5 м.
4.	Пестить ляльку або м'яку іграшку	11 м.	1 р. 2, 5 м.
5.	Котить м'яч дорослому	11, 5 м.	1 р. 3, 5 м.
6.	Наслідує побутову діяльність дорослих, наприклад, підмітає або витирає пил	1 р. 0, 5 м.	1 р. 4, 5 м.
7.	Допомагає складати іграшки	1 р. 1 м.	1 р. 5 м.
8.	Іноді приносить книжку з малюнками аби її йому показали	1 р. 2, 5 м.	1 р. 7 м.
9.	Виконує прості доручення	1 р. 3 м.	1 р. 8 м.
10.	Залишається на короткий проміжок часу із знайомими (15 хвилин)	1 р. 4 м.	1 р. 9 м.
11.	Сам викидає сміття у відро для сміття	1 р. 5 м.	1 р. 11 м.

12.	Охоче грає з однолітками в наздоганялки	1 р. 6 м.	2 р.
13.	За власною ініціативою «няньчить» ляльку або м'яку іграшку (годує, вкладає спати тощо)	1 р. 7 м.	2 р. 2 м.
14.	Намагається втішити, якщо хтось засмучений	1 р. 8 м.	2 р. 3 м.
15.	Вербально проявляє почуття	1 р. 11 м.	2 р. 7 м.
16.	Виражає бажання в «Я»-формі	2 р. 1 м.	2 р. 10 м.
17.	Дотримується правил в грі: один раз Я, один раз ТИ	2 р. 3 м.	3 р.

Додаток Е

**ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ЗА ІГРОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ
РАНЬОГО ВІКУ З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

ПІБ дитини _____

Вік _____

№	Критерії	Рівні сформованості			
		високий	достатній	середній	низький
1.	Інтерес дитини до гри				
2.	Рівень самостійної гри				
3.	Рівень соціальної гри				
4.	Постановка ігрових цілей та завдань				
5.	Процесуальні характеристики ігрових дій				
6.	Ступінь мовленнєвої активності дитини в процесі ігрової діяльності				
7.	Дотримання правил гри				
8.	Використання предметів-замісників				
9.	Рольовий репертуар				
10.	Наявність позитивних емоцій від взаємодії з іншими учасниками гри (посмішка, обійми)				
11.	Наявність позитивного вербального контакту з іншими учасниками гри				
12.	Реакція на завершення ігрової діяльності				
13.	Наявність агресії у спілкуванні, конфліктів, сварок по відношенню до інших учасників ігрової взаємодії				
14.	Наявність позитивного фізичного контакту з іншою дитиною (пожаліти, обійняти, захистити)				
15.	Вміння товаришувати				
16.	Саморегуляція				

17.	Участь у створенні ігрового середовища				
18.	Фантазія, творчість				

Додаток Ж

**ПРОТОКОЛ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ
ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ КОМУНІКАТИВНИХ
ВМІНЬ І НАВИЧОК**

ПІБ дитини _____

Вік дитини _____

Дата заповнення _____

Критерії сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок	№ завдання	Кількість балів	Загальна сума балів	Рівень сформованості передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок
Імпресивно-діяльнісний	Завдання 1			
	Завдання 2			
	Завдання 3			
	Завдання 4			
	Завдання 5			
	Завдання 6			
	Завдання 7			
	Завдання 8			
	Завдання 9			
	Завдання 10			
Лінгвістично-когнітивний	Завдання 1			
	Завдання 2			
	Завдання 3			

	Завдання 4			
	Завдання 5			
Соціально- комунікативний	Завдання 1			
	Завдання 2			
	Завдання 3			
	Завдання 4			
	Завдання 5			
	Завдання 6			
	Завдання 7			

Додаток И

Наочний матеріал для обстеження імпресивно-діяльній складовій передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок

Картинки для обстеження обсягу та якісних характеристик пасивного словникового запасу (завдання 3)



Картинка «Кіт»



Картинка «Лялька»



Картинка «Яблуко»

Продовження
Додатка И



Картинка «Хлопчик спить»



Картинка «Хлопчик махає «бувай»



Картинка «Хлопчик сердиться»



Картинка «Хлопчик сміється»

Продовження
Додатка И



Картинка «Хлопчик малює»



Картинка «Хлопчик читає»

Продовження

Додатка И

Картинка для обстеження обсягу та якісних характеристик пасивного словникового запасу (завдання 4)



Сюжетна картинка «Доньки-матері»

Продовження

Додатка И

Картинки для дослідження здатності до елементарних форм узагальнень
(завдання 7)

Картинки із зображенням людей



Картинка «Хлопчик»



Картинка «Дівчинка»



Картинка «Бабуся»



Картинка «Дідусь»

Продовження
Додатка И

Картинки із зображенням тварин



Картинка «Кіт»



Картинка «Собака»



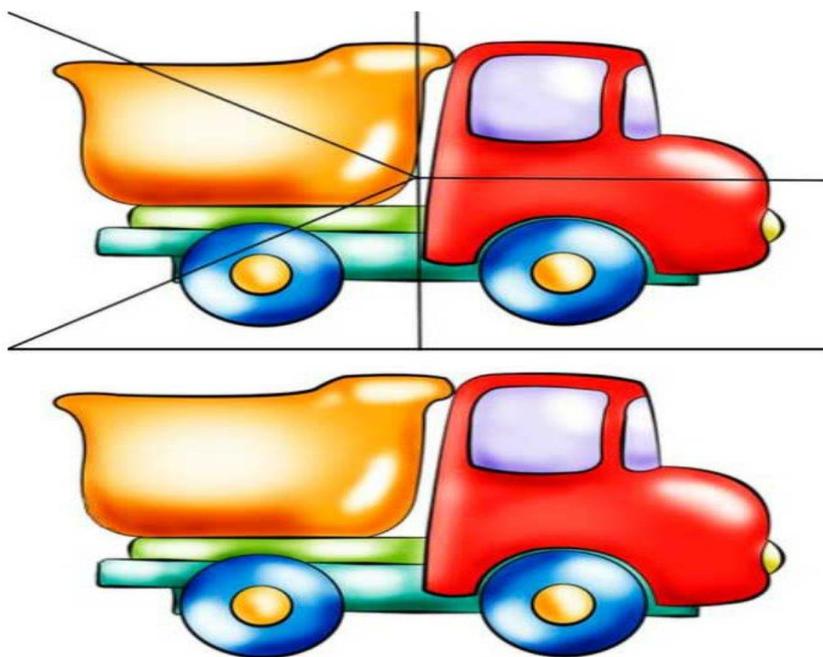
Картинка «Корова»



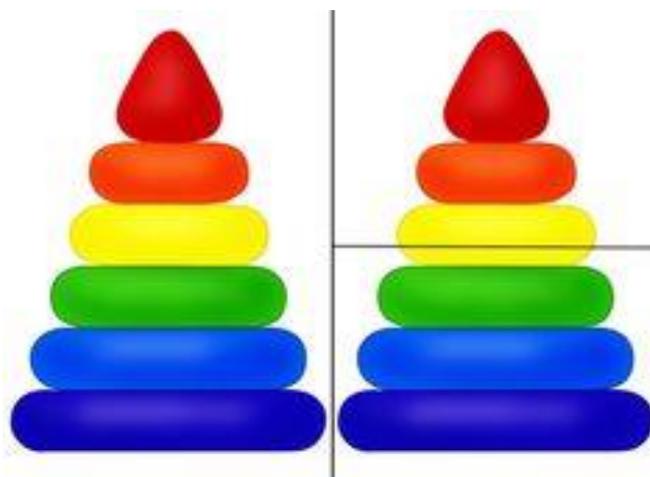
Картинка «Кінь»

Продовження
Додатка И

Картинки для дослідження здатності до візуальної дискримінації
(завдання 10)



Картинка «Машина»



Картинка «Піраміда»

Продовження

Додатка И

**Наочний матеріал для обстеження лінгвістично-когнітивної складової
передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок**

Картинки для дослідження здатності до наслідування на вербальному рівні
(завдання 1)



Картинка «Собака»



Картинка «Корова»

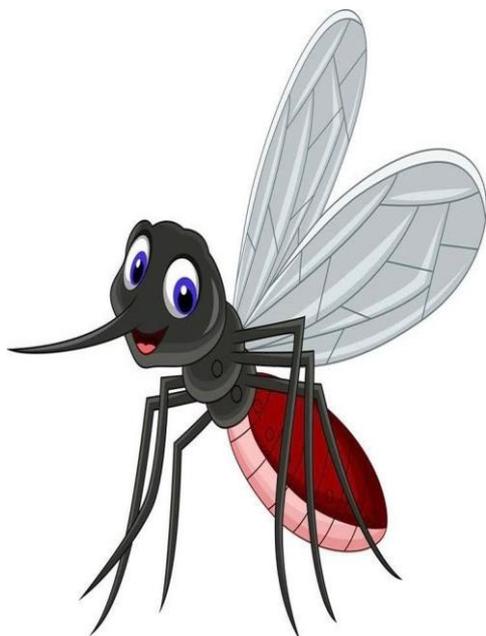


Картинка «Коза»

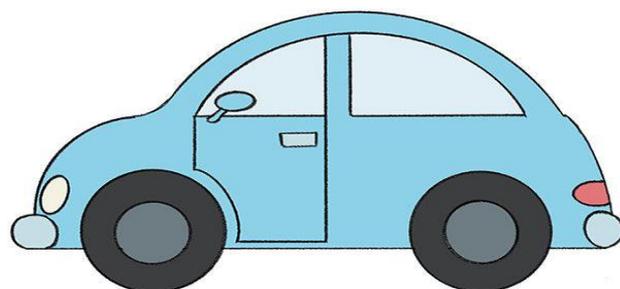


Картинка «Курочка»

Продовження
Додатка И



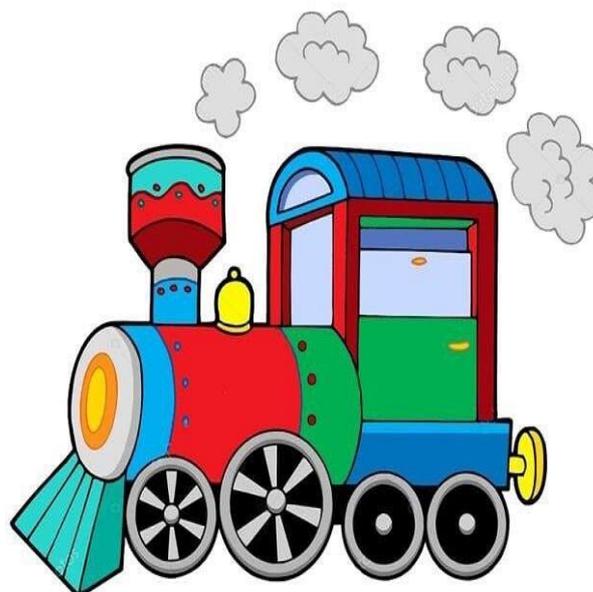
Картинка «Комар»



Картинка «Машина»



Картинка «Літак»

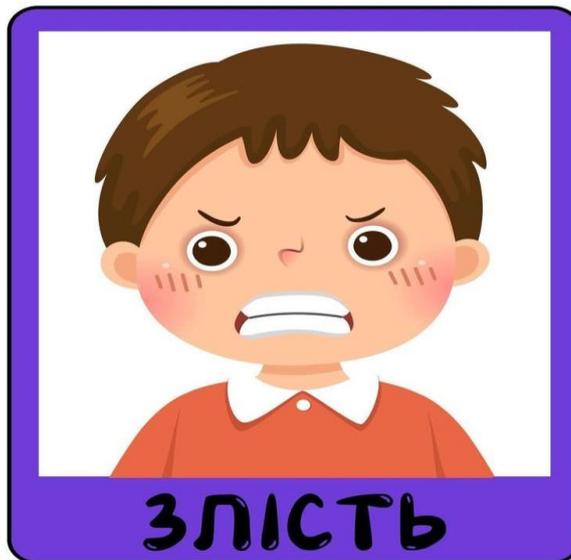


Картинка «Поїзд»

Продовження

Додатка И

Картинки для дослідження здатності виражати свої думки, емоції і
почуття
(завдання 5)



Додаток К

**НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНЕ ПЛАНУВАННЯ ЗА ПРОГРАМОЮ
ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ
КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ
З УСКЛАДНЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

І ПІДГРУПА: ДІТИ ВІД 1 ДО 2 РОКІВ

№	Тема заняття	Цілі заняття	Кількість годин
1.	Це – Я!	<ul style="list-style-type: none"> - вчити дитину відгукуватися на своє ім'я, запам'ятовувати імена однолітків; - розвивати доброзичливе ставлення один до одного; - вчити діяти за показом та словесною інструкцією дорослого. 	1
2.	Гра-інсценування забавлянки «Марійка»	<ul style="list-style-type: none"> - вчити дитину відгукуватись на своє ім'я; - вчити прислухатись до тексту забавлянки; - розвивати слухову увагу, слухову зосередженість; - формувати вміння виконувати рухи відповідно до тексту та ритму забавлянки. 	1
3.	Гра-інсценування забавлянки «Куй, куй, чобіток!»	<ul style="list-style-type: none"> - формувати вміння виконувати рухи відповідно до тексту та ритму забавлянки; - спонукати до вербального самовираження; - спонукати до сумісної діяльності з дорослим або однолітками; - підтримувати успіх дитини через позитивну оцінку її дій та умінь. 	1
4.	Мій настрій	<ul style="list-style-type: none"> - вчити дітей адекватно ситуації проявляти свій настрій; - формувати вміння передавати основні емоції мімікою, жестом, рухами; 	1

		<ul style="list-style-type: none"> - розвивати вміння узгоджувати свої дії з ритмом та текстом забавлянки, діями інших дітей; - вчити орієнтуватись у просторі та проявляти певну самостійність; - спонукати до вербального емоційного самовираження. 	
5.	Я добрий («Пожалій лялю»)	<ul style="list-style-type: none"> - підтримувати доброзичливе ставлення до однолітків; - підтримувати прояв симпатії, чуйності, співчуття доступними тактильними та вербальними засобами; - стимулювати прагнення співпереживати, адекватно ситуації проявляти свої почуття через використання доступних міміки, жестів, звукокомплексів, слів. 	1
6.	Гра-інсценування «Купаємо лялю»	<ul style="list-style-type: none"> - вчити діяти за показом та словесною інструкцією дорослого; - вчити діяти спільно з дорослим та однолітками; - розвивати прагнення допомагати, піклуватися про інших; - створювати у групі позитивний емоційний настрій; - емоційно підтримувати успіхи дитини. 	1
7.	Ми друзі	<ul style="list-style-type: none"> - вчити долучатися до спілкування на основі емоційних контактів; - вчити проявляти доброзичливість у ставленні до однолітків; - вчити взаємодіяти з однолітками, формувати навички співробітництва; - заохочувати мовленнєві висловлювання дітей під час гри; 	1

		- виховувати позитивне ставлення до спільної діяльності.	
8.	Ми граємо	<ul style="list-style-type: none"> - продовжувати вчити емоційно-тактильним та вербальним способам взаємодії з дорослим та однолітками; - спонукати до повторення слів за дорослим; - розвивати вміння діяти відповідно до ролі, розуміти та виконувати правила гри; - сприяти формуванню емоційно-позитивного ставлення до оточуючих. 	1
9.	Гра-інсценування забавлянки «Печу-печу хлібчик»	<ul style="list-style-type: none"> - вчити реагувати на відтінки настрою, інтонацію, міміку дорослого; - розвивати прагнення співпереживати, адекватно до ситуації проявляти свої відчуття, використовувати для їх вираження доступні мімічні засоби, жести, дії, слова; - надати дитині можливість для емоційного та вербального самовираження. 	1
10.	Ми любимо один одного	<ul style="list-style-type: none"> - розвивати вміння узгоджувати свої дії з ритмом та текстом віршованих творів; - розвивати вміння узгоджувати свої дії діями інших дітей; - розвивати орієнтацію у власному тілі; - сприяти збільшенню тілесних контактів з однолітками; - надати дитині можливість для емоційного та вербального самовираження; - сприяти формуванню емоційно-позитивного ставлення до оточуючих. 	1

11.	Гра-розвага «Сонячні зайчики»	<ul style="list-style-type: none"> - розвивати потребу у мовленнєвому спілкуванні; - розвивати орієнтацію у власному тілі; - розвивати вміння діяти за словесною інструкцією дорослого, узгоджувати свої дії з діями інших дітей; - сприяти виникненню яскравих емоційних переживань в іграх з однолітками, стимулювати у дітей емоційний відгук та бажання брати участь в ігровому занятті. 	1
-----	-------------------------------	--	---

II ПІДГРУПА: ДІТИ ВІД 2 ДО 3 РОКІВ

№	Тема заняття	Цілі заняття	Кількість годин
Імпресивно-діяльнісний сегмент			
1.	Знайди ведмежа (ігри на дотик)	<ul style="list-style-type: none"> - вчити фіксувати увагу на руках, пальчиках, язиці; - розвивати тактильне сприйняття, вчити визначати його як одну із своїх здібностей; - розвивати загальну та дрібну моторику, координацію рухів, орієнтацію у власному тілі; - формувати почуття емпатії та здатності співпереживати. 	1
2.	Страх та як з ним боротися (вправа)	<ul style="list-style-type: none"> - розширювати уявлення дітей про емоції, розвивати вміння передавати емоційний стан різними способами, вчити проживати почуття страху та боротися з ним; - розвивати вміння конструктивно скидати агресію, спричинену страхом. 	1
3.	Як ніжки посварилися	<ul style="list-style-type: none"> - вчити фіксувати увагу на ніжках, визначати праву та ліву ногу; - знімати м'язову та емоційну напругу; 	1

		<ul style="list-style-type: none"> - розвивати вміння співпереживати іншим; - підтримувати прагнення встановлювати комунікативні контакти. 	
4.	Малювання чарівними фарбами	<ul style="list-style-type: none"> - формувати суб'єктну дію на прикладі продуктивної діяльності; - виховувати впевненість у собі; - вчити виражати через колір свій настрій; - формувати навички турботи про себе. 	1
5.	Зимовий спокій	<ul style="list-style-type: none"> - знімати м'язову та емоційну напругу, стабілізувати нервові процеси; - розвивати вміння узгоджувати свої дії з діями інших дітей; - збагачувати уявлення дітей про емоції, розвивати вміння передавати емоційні стани різними засобами виразності; - вчити проживати та фіксувати відчуття спокою. 	1
6.	Народження метелика	<ul style="list-style-type: none"> - акцентувати увагу на здатності кожної дитини створювати щось своїми руками; - сприяти усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків між своїми діями і станами ляльки; - формувати суб'єктні дії на прикладі продуктивної діяльності; - розвивати дрібну моторику; - створювати умови для прояву тих емоцій, відчуттів та станів, які зазвичай дитина не дозволяє собі проявляти. 	1
7.	Допитливі малюки	<ul style="list-style-type: none"> - збагачувати уявлення дітей про емоції, розвивати вміння передавати емоційні стани різними засобами виразності, проживати та метафорично визначати відчуття допитливості, 	1

		зацікавленості, фіксувати його в графічному образі; - розвивати вміння виражати емоції; - розвивати моторику, координацію рухів, відчуття власного тіла.	
8.	Що я знаю, що я вмю	- стимулювати інтерес дітей один до одного, сприяти їх зближенню; - розвивати комунікативні навички в процесі ігрової взаємодії, здатність до перетворення, емоційної передачі характеру уявного персонажу; - розвивати слухове сприйняття, творчість, уяву.	1
9.	Улюбленці	- формувати вміння виражати свої позитивні емоції; - вчити дітей не соромитись в проявах прихильності до інших людей.	1
10.	Нам весело разом	- розвивати в дітей відчуття емпатії, товаришськості, дружелюбності.	1
11.	Давайте товаришувати (проект)	- створювати умови для формування позитивного образу «Я» дитини в групі однолітків.	1
Лінгвістично-когнітивний сегмент			
12.	Вітаю, це я!	- стимулювати інтерес дітей один до одного, сприяти їх зближенню; - сприяти усвідомленню того, що всі люди різні; - розвивати доброзичливе ставлення один до одного.	1
13.	Чарівні імена (настільний театр)	- вчити дітей називати імена один одного, описувати себе та інших дітей, допомагати іншим; - вчити вступати в діалог з казковим персонажем;	1
14.	Сонечко	- формувати у дітей доброзичливе ставлення один до одного;	1

		- сприяти вербалізації думок та почуттів.	
15.	Ручки-подружки	- вчити фіксувати увагу на ручках, пальчиках, їх назві, вчити визначати праву та ліву ручки; - розвивати дрібну моторику; - розвивати вміння співпереживати іншим людям, казковим персонажам.	1
16.	Дружна сімейка (пальчиковий театр)	- вчити фіксувати увагу на ручках, пальчиках, їх назві, вчити визначати праву та ліву ручки; - розвивати дрібну моторику; - розвивати емпатію; - розвивати активне мовлення; - активізувати діалогове спілкування з дорослими та однолітками.	1
17.	Радісні долоньки (вправа)	- розвивати вміння передавати емоційні стани різними засобами виразності, проживати відчуття радості, фіксувати його у графічному вигляді; - активізувати позитивні якості дитини, чуттєвість до того, що оточує дитину; - розвивати активне мовлення; - активізувати діалогове спілкування з дорослими та однолітками; - розвивати загальну і дрібну моторику, координацію рухів.	1
18.	Дружба починається з посмішки	- розвивати навички комунікативної взаємодії та співпраці; - розвивати виразність жестів; - сприяти формуванню позитивного сприйняття дітьми один одного.	1
19.	Яким я себе бачу	- формувати у дітей доброзичливе ставлення один до одного;	1

		<ul style="list-style-type: none"> - вчити дітей співвідносити настрій з мімічними реакціями, розвивати виразність жестів; - розвивати навички комунікативної взаємодії та співпраці. 	
Соціально-комунікативний сегмент			
20.	Що я знаю, що я вмію	<ul style="list-style-type: none"> - стимулювати у дітей інтерес один до одного, сприяти їх зближенню; - розвивати навички комунікативної взаємодії та співпраці; - розвивати здатність до перевтілення, емоційної передачі характеру уявного персонажу; - розвивати слухове сприйняття, творчість, уяву. 	1
21.	Різнокольорова водичка	<ul style="list-style-type: none"> - збагачувати емоційну сферу; - активізувати використання в мовленні слів-назв емоцій; - вчити дітей співвідносити настрій з мімічними реакціями. 	1
22.	Про що розповіла долонька	<ul style="list-style-type: none"> - розвивати навички комунікативної взаємодії та співпраці; - вчити звертати увагу на результат своїх дій, розвивати інтерес до експериментування. 	1
23.	Казковий бал (настільний театр)	<ul style="list-style-type: none"> - акцентувати увагу дитини на здатності чути звуки та важливості цього явища; - розвивати навички комунікативної взаємодії та співпраці; - підтримувати мовленнєву активність, звернену до дорослого. 	1
24.	Що таке злість?	<ul style="list-style-type: none"> - збагачувати уявлення дітей про емоції, розвивати вміння передавати емоційні стани різними засобами виразності, вчити проживати і фіксувати відчуття злості; 	1

		<ul style="list-style-type: none"> - сприяти зменшенню м'язової та емоційної напруги; - розвивати вміння конструктивно проживати злість та позбавлятися від неї; - розвивати вміння узгоджувати свої дії з діями інших дітей; - розвивати навички комунікативної взаємодії та співпраці з однолітками; - підтримувати мовленнєву активність відносно дорослого. 	
25.	Чарівні квіти (лялькотерапія)	<ul style="list-style-type: none"> - сприяти розумінню причинно-наслідкових зв'язків між своїми діями і станами ляльки; - сприяти формуванню суб'єктної дії на прикладі продуктивної діяльності; - розвивати навички комунікативної взаємодії та співпраці з однолітками; - підтримувати мовленнєву активність відносно дорослого; - створювати умови для прояву тих емоцій, станів і почуттів, які дитина зазвичай не дозволяє собі проявляти. 	1

СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

Велика дитина Лізе на драбину, А маленька сидить у кутку, Та всім каже: «Ку-ку».	Стриб, стриб, стриб, Стриб, стриб, стриб, Буду я рости, як гриб... <i>(вправа на фітболі або батуті)</i>
Я пливу, пливу собі у червоному човні Весело, весело, весело мені!	Лізе рак-неборак, Як ущипну, — буде знак! Щип-щип-щип! <i>(лоскочемо і пощипуємо дитину)</i>
Ладі-Ладусі — Ладі-ладусі,	Гойда, гойда, гойдаша, Де кобила, там лоша,

<p>А де були? —В бабусі. —А що їли? —Кашку. —А що пили? —Бражку! —А що на закуску? —Хліб та капустку. —Гай, гай, на бабину хату Калачі їсти!</p>	<p>А кобилка в лісі, а лошатко - в стрісі.</p>
<p>Ручки хлоп, хлоп, хлоп, Ніжки топ, топ, топ... Вушка слух, слух, слух, Носик нюх, нюх, нюх...</p>	<p>Тосі-тосі-тосі, свині у горосі, А теля в капусті, а де Міша? На грушці! <i>(піднімаємо дитину за ручки)</i></p>
<p>Хочеш вір, хочеш не вір, Сіра мишка знайшла сир. І не мало, й не багато, Бо у мишки буде свято!</p>	<p>Маленькі ніжки йшли по доріжці Топ-топ-топ <i>(лоскочимо ніжки дитини)</i> А великі ноги йшли по дорозі ТОП-ТОП-ТОП <i>(стукаємо ніжка об ніжку)</i></p>
<p>Їде пан Їде, їде пан, пан, На конику сам, сам. А за паном хлоп, хлоп! На конику гоп, гоп. Застрибнули на кочку, А впали на горбочку І маленьке паненя виставило 😊пеня <i>(заохочуємо дитину пританцьовувати)</i></p>	<p>Оцей пальчик — наш дідусь, Оцей пальчик — баба, Оцей пальчик — наш татусь, Оцей пальчик — мама, Оцей пальчик — хлопчик наш, А зовуть його <i>(ім'я дитини)</i>.</p>
<p>У слона болить нога, Він сьогодні шкутильга, Гостював комар у нього, Наступив йому на ногу</p>	<p><i>(«ліпимо» по тілу дитини)</i> Печу-печу хлібчик, Дітям на обідчик: Меншому - менший, Старшому - більший, - Шусть у піч! Шусть у піч! <i>(піднімаємо та опускаємо дитину)</i></p>
<p><i>(«ідемо» пальцями по тілу дитини)</i> Йшла велика черепаха І кусала всіх від страху Кусь-кусь-кусь <i>(лоскочимо)</i></p>	<p><i>(постукуємо по ступні дитини й промовляємо)</i> Куй, куй чобіток, Подай молоток, Не подаси молотка -</p>

Я нікого не боюсь	Не підкую чобітка. Молоток золотенький, Чобіток дорогенький. Ш-ш-ш. <i>(лоскочемо ніжки)</i>
<i>(гойдаємо дитину на колінах)</i> Гоп, гоп, горобейки, На бабині конопельки, А на дідів мак Нехай буде так. Ой, без дуди, без дуди Біжать ніжки не туди. А як дудочку почують, Самі ніженьки танцюють.	<i>(тримаємо дитину за ручку і йдемо, ніби похитуючись)</i> Йшов ведмідь по броду, Заліз на колоду... В ямку Бух! <i>(падаємо в крісло-мішок чи подушки)</i>
Ладки, ладоньки, ладусі, Де були ви? - У бабусі! - Що їли? - Оладки. - З чим оладки? - Із медком та солодким молочком.	Коло річечки щодня, Бавить жаба жабеня. Накриває лапкою, Називає жабкою.
Жабка Мама, Жабка Тато Жебоняць щось Жабеняті. Жабенятко слухає і животик чуває.	У мене кругла голова, Очка два, вушка два, Ніс один і рот маленький, І волоссячко біленьке.
<i>(граємо з платком чи ковдрою)</i> Вітер по морю гуляє Парус Мішу накриває <i>(накриваємо дитину ковдрою)</i> Де Міша? Ось він!	<i>Гра з колючим м'ячиком</i> Покотився їжачок, У колючках весь бочок. В гору ліз, ліз, ліз, І скотився вниз.
Я біжу біжу по гаю, Я метелика спіймаю. А метелик не схотів, І на квітку полетів.	Котику під вушко Принесли подушку, Він її під хвіст поклав І подякував: "Няв, няв".
Киця Мура, де ти була? Я гукав, а ти не чула. Я сиділа під столом, Їла кашку з молоком.	Цей пальчик - мій дідусь, А цей пальчик - баба, А цей пальчик - мій татусь, А цей пальчик - мама, А цей пальчик – <i>(ім'я дитини)</i> . <i>(починаємо з мізинчика)</i> Цей пальчик в ліс пішов, цей пальчик гриб знайшов,

	цей пальчик чистив, а цей пальчик смажив, а цей пальчик усе з'їв і від того потовстів.
<i>Гра з колючим м'ячиком</i> Стрівся зайцю їжачок Скільки в тебе колючок? Багато, багато, багато! (лоскочемо дитину м'ячиком)	Зелені огірочки втомились від городу, Зелені огірочки хотіли на свободу, Стигли стигли, Встали і побігли!
Як раненько я встаю, То багато справ роблю: Личенько своє умию, Вушка, носик, очка, шию. Одягнуся, причешуся І усім я посміхнуся.	Дві долоньки міцно спали, Сни у кулачках тримали. Як проснулись — потягнулись, І чарівно усміхнулись.
Ніжки з носиком проснулись, Ручки сонно потягнулись. Очі просять ще поспати, Та пора і їм вставати. Дзинь-дзилінь, дзинь-дзилінь, Геть іди від мене, лінь! Ще разочок потягнуся, І проснуся я, проснуся!	Водичко, водичко, Умий мені личко, Щоб сяяли очки, Червоніли щічки, Щоб ротик сміявся, Щоб зубчик кусався.
Котику-воркотику, Помий лапкою ротика. А ти, конику, залич песика, Будем водичкою поливати, Гриву конику чесати.	Падав сніг на поріг, Кіт зліпив собі пиріг, Поки смажив, поки пік, То пиріг водою стік. Кіт не знав, що на пиріг Треба тісто, а не сніг.
Відпочинок починаймо: Руки вгору підіймаймо (<i>піднімаємо руки догори</i>). Ліву руку — в лівий бік, Праву руку — в правий бік (<i>по черзі ставимо руки на пояс</i>). І на місці — скік, скік, скік (<i>плигаємо на місці</i>). Подивились над собою (<i>піднімаємо голову</i>), Покрутили головою (<i>крутимо головою</i>). Раз — присіли, два — присіли	Печемо пиріг на свято (<i>лівою долонькою накриваємо праву і навпаки</i>). Буде в нас гостей багато. Він великий — ось який (<i>робимо руками коло перед собою</i>). А широкий — ось який (<i>розставляємо широко руки</i>). А високий — ось який (<i>піднімаємо ручки догори</i>). А смачненький — ось який (<i>показуємо піднятий великий</i>

<p><i>(присідаємо и встаємо).</i> Знову встали, знову сіли. Сидимо, не встаємо: Ми від-по-чи-ва-є-мо (<i>сидимо, відпочиваємо</i>).</p>	<p><i>пальчик, інші пальчики зажаті в кулачок).</i></p>
---	---

**ЗМІСТ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ЗА ПРОГРАМОЮ
ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДКОМУНІКАТИВНИХ ТА БАЗОВИХ
КОМУНІКАТИВНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК**

Етап роботи	Завдання	Зміст діяльності
Підготовчий	<ul style="list-style-type: none"> - обґрунтування необхідності залучення дитини до участі в Програмі; - обґрунтування необхідності проведення корекційно-розвиткових заходів; - постановка цілей. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Збір та аналіз анамнестичних даних, анкетування батьків. 2. Інформування батьків щодо особливостей розвитку їх дитини. 2. Прогноз найближчих перспектив розвитку дитини. 3. Надання конкретних рекомендацій щодо подолання дефіцитів у розвитку і прийняття рішення щодо участі дитини в Програмі. 4. Знайомство батьків з цілями і завданнями Програми, методами її реалізації, очікуваними результатами.
Формуючий	<ul style="list-style-type: none"> - командне обговорення оптимальної тактики взаємодії батьків з дитиною на заняттях та поза ними; - інформаційно-просвітницька робота з батьками. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Індивідуальні консультації з батьками для визначення оптимального маршруту корекційно-розвиткового супроводу. 2. Участь батьків у проведенні корекційно-розвиткових заходів. 3. Зустріч з батьками з метою інформування про динаміку корекційно-розвиткових заходів, досягнення та успіхи дитини. 4. Проведення практикумів для батьків: <ul style="list-style-type: none"> - «Граємо разом з дитиною»; - «Розвиваємо імітацію та наслідування в різних видах дитячої діяльності»; - «Як навчити дитину чути і виконувати інструкцію»;

		<ul style="list-style-type: none"> - «Як розвивати комунікативну взаємодію з дорослими і однолітками»; - «Як навчити дитину виражати свої думки, емоції і почуття». <p>5. Консультації для батьків:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Формування навичок комунікації в процесі вікового онтогенезу»; - «Комунікативні стратегії батьків»; - «Корисні поради для розвитку навичок комунікації»; - «Особливості створення комунікативного середовища в умовах родини»; - «Маленька дитина та її «великі» емоції». <p>6. Заняття-зустрічі за участю батьків:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Давайте познайомимось»; - «Дитина і держава: права дитини з ООП. Види державної допомоги сім'ям дітей з ООП»; - «Дитина як суб'єкт розвитку. Формування образу «Я» та уявлень про себе»; - «Роль батьків в дитячій грі» - «Розвиваємо мовлення дитини раннього віку. Стимули розвитку мовленнєвої комунікації».
Закріплюючий	- підведення підсумків програми та оцінка її ефективності.	<p>1. Оцінка результатів реалізації Програми та досягнення поставлених цілей.</p> <p>2. Складання рекомендацій щодо закріплення та вдосконалення набутих навичок в умовах повсякденної діяльності</p>



ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСНА РАДА
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ХОРТИЦЬКА
 НАЦІОНАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА АКАДЕМІЯ»
 ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, Тел/факс (061) 283-20-01,
 e-mail: info@khnnra.zp.ua Код ЄДРПОУ 22 133 718, р/р UA 448201720344250002000042167 МФО 820172;
 e/p UA 608201720344241002200042167

23.10.2024 № 01-22/941

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 «Формування передкомунікативних та базових комунікативних
 вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку»
 Возчикової Наталії Василівни,
 аспірантки Українського державного університету
 ім. Михайла Драгоманова

Впродовж 2021-2024 року Центр комплексної реабілітації дітей з інвалідністю та дітей, які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності Хортицької національної академії був експериментальним майданчиком для апробації методики діагностики та корекції передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку. Впровадження комплексної психолого-педагогічної діагностики на засадах міждисциплінарного підходу та програми формування передкомунікативних та базових комунікативних умінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку сприяло покращенню якості діагностичної та корекційно-розвиткової роботи Центру. Теоретична та практична значущість авторської корекційно-розвиткової методики висвітлювалась на методичних семінарах, нарадах та наукових конференціях і була рекомендованою до подальшого використання командою фахівців Центру.

Проректор з наукової роботи та
 інноваційної діяльності Хортицької
 національної академії



Наталія ГОРДІЄНКО



УКРАЇНА

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ІНКЛЮЗИВНО - РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР»
ВІЛЬНЯНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

вул. Космодем'янської, 1, м. Вільнянськ, 70002, e-mail: voln_irc@ukr.net, код ЄДРПОУ 42859632

23.10.2024 № 147

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційної роботи
«Формування передкомунікативних та базових комунікативних
вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку»
Возчикової Наталії Василівни
аспірантки Українського державного університету
ім. Михайла Драгоманова

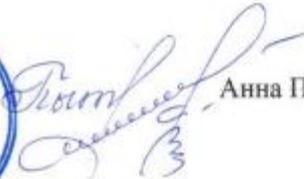
Результати дисертаційної роботи Н. Возчикової були апробовані впродовж 2021-2024 р.р. шляхом впровадження у освітній процес Комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр» Вільнянської міської ради авторської методики діагностики і корекції передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку.

На особливу увагу заслуговують запропоновані дослідницею алгоритм діагностування та авторські підходи до превентивної корекції розвитку дітей раннього віку з ускладненнями розвитку, а також зміст психолого-педагогічного супроводу родини.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість окресленої проблематики, колективом закладу було зроблено висновки про доцільність подальшого використання програмно-методичного комплексу у корекційно-розвитковій діяльності ІРЦ.

Директор КЗ «ІРЦ» ВМР




Анна ПИТАЙЛО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
 тимчасово переміщений за адресою: вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69011
 E-mail: rector@bdpu.org.ua; <http://bdpu.org.ua>;
 Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

23.10.2024 № 57-01/611

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Формування передкомунікативних та базових комунікативних
 вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку»
 Возчикової Наталії Василівни
 аспірантки Українського державного університету
 ім. Михайла Драгоманова

Результати дисертаційного дослідження Н. В. Возчикової «Формування передкомунікативних та базових комунікативних вмінь і навичок у дітей раннього віку з ускладненнями розвитку» впроваджувались викладачами кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету в процес підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня впродовж 2022-2024 років.

Апробація результатів наукового пошуку Н. В. Возчикової в процесі проведення лекційних та семінарських занять з дисциплін «Логопедія», «Невербальні засоби комунікації в спеціальній та інклюзивній освіті», «Логопедичний супровід осіб з тяжкими порушеннями мовлення», «Психолого-педагогічна діагностика в спеціальній освіті», дає можливість стверджувати, що теоретико-методологічні та практичні напрацювання аспірантки мають вагомe значення для формування методичної компетентності майбутніх вчителів-логопедів, практичних психологів, а також фахівців галузі спеціальної освіти, які працюють в закладах дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних та навчально-реабілітаційних центрах, центрах розвитку дитини, медичних закладів та ін.

На особливу увагу заслуговує запропоноване Н. В. Возчиковою навчально-методичне забезпечення дисципліни «Раннє втручання в системі спеціальної та інклюзивної освіти», яке забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з метою формування їх професійно-методичної компетентності.

Окремі положення дисертаційної роботи були оприлюднені Н. В. Возчиковою на науково-методичних семінарах кафедри і отримали позитивні відгуки, що дало можливість відзначити, що проведене наукове дослідження має важливе теоретичне і практичне значення, є перспективним для використання в закладах вищої освіти у процесі підготовки майбутніх вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів та практичних психологів.

Основні положення і висновки дослідження обговорювались на засіданнях кафедри прикладної психології та логопедії БДПУ (протокол № 2 від

25.09.2024р.) і були рекомендовані до впровадження у процес професійної підготовки здобувачів освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Довідка видана для пред'явлення до спеціалізованої ради УДУ імені Михайла Драгоманова.

Завідувач кафедри
прикладної психології та логопедії,
кандидат психологічних наук,
доцент

проректор з наукової роботи



Олена СТАРИНСЬКА

Яна СИЧКОВА

