

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Хмельницький інститут**

Кафедра психології

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНІК У
ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня

МАГІСТР

за спеціальністю 053 Психологія

ЯЦЮК ВІКТОРІЇ ВОЛОДИМИРІВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри: _____
«___» _____ 2026 р.

Науковий керівник:
Олійник В.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Рецензент:

Хмельницький 2026

Реєстрація

номер

дата, підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано**до захисту**

В.В. Олійник

підпис наукового
керівника

ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

11.06.2026 р.

оцінка

дата захисту

Голова ЕК

Л. М. Мотозюк

підпис

ініціали, прізвище

Члени ЕК

В.В. Олійник

підпис

ініціали, прізвище

О.В. Данько

підпис

ініціали, прізвище

М.І. Чорна

підпис

ініціали, прізвище

Секретар ЕК

С.В. Лівшун

підпис

ініціали, прізвище

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Хмельницький інститут**

Кафедра психології

спеціальність 053 «Психологія»
курс 2 (магістратура)

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу магістра
Яцюк Вікторії Володимирівни

1. Тема роботи: **«Особливості використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами»**
2. Цільова установка: вихідні дані: матеріали переддипломної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.
3. Перелік графічного матеріалу 9 табл., 18 рис.
4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	Консультант (Прізвище, ініціали)	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Розділ 1	Олійник В.В.		
Розділ 2	Олійник В.В.		
Розділ 3	Олійник В.В.		

5. Зміст роботи:
Скорочення та умовні позначки.
Вступ.
Розділ 1. Теоретико-методологічні основи формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами засобами арттерапії
Розділ 2. Організаційно-методичні засади емпіричного дослідження використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами
Розділ 3. Корекційно-розвиткові програми та практичні рекомендації щодо використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами
Висновки.
Список використаних джерел.
Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	Фактичний
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.		
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.		
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.		
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.		
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.		
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.		
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.		
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.		
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.		

Дата видачі завдання

Науковий керівник _____ (Олійник В.В.)

Завдання прийняв до виконання

здобувач _____ (Яцюк В.В.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 158 сторінок, 9 таблиць, 18 рисунків, 83 джерела.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативних навичок у дітей з ООП.

Предмет дослідження – особливості використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок у дітей з ООП.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок у дітей з ООП, а також розробка практичних рекомендацій і корекційних програм.

У дослідженні використано методи теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні: спостереження, експеримент, аналіз протоколів діяльності дітей; психолого-педагогічні: АВА-підхід, ААС; методи обробки та інтерпретації результатів: якісний аналіз динаміки розвитку комунікативних навичок. При аналізі та візуалізації результатів емпіричного дослідження використовувалися таблиці та рисунки.

ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, АРТТЕХНІКИ, КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ, СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ, СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ, КОРЕКЦІЙНІ ПРОГРАМИ, РЕКОМЕНДАЦІЇ

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, ART-BASED TECHNIQUES, COMMUNICATIVE SKILLS, SENSORY INTEGRATION, LIGHT-BASED ART COMMUNICATION, INTERVENTION PROGRAMS, RECOMMENDATIONS

ЗМІСТ

СКОРОЧЕННЯ ТА УМОВНІ ПОЗНАКИ.....	7
ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ.....	13
1.1. Психолого-педагогічні особливості формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.....	13
1.2. Особливості розвитку мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей з особливими освітніми потребами.....	19
1.3. Арттехніки як засіб формування комунікативних навичок	24
1.4. Сенсорна інтеграція як основа розвитку мовленнєвої та невербальної комунікації.....	31
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНІК У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	38
2.1. Загальна характеристика емпіричного дослідження: мета, завдання, вибірка та методичне забезпечення.....	38
2.2. Авторська методика світлової арткомунікації з використанням LED-дошки та світлодіодних фломастерів як інноваційного засобу формування комунікативних навичок.....	43
2.3. Організація та аналіз результатів емпіричного дослідження (на основі протоколів спостереження, АВА та ААС підходів).....	57
Висновки до другого розділу.....	64
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПРОГРАМИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНІК У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	66
3.1. Індивідуальні корекційні програми для дітей з особливими освітніми потребами за результатами емпіричного дослідження.....	66
3.2. Методичні рекомендації щодо використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок.....	70
3.3. Перспективи впровадження та розвитку арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.....	75
Висновки до третього розділу.....	82
ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	88
ДОДАТКИ.....	98

СКОРОЧЕННЯ ТА УМОВНІ ПОЗНАКИ

ООП – особливі освітні потреби

РАС – розлад аутистичного спектра

СДУГ – синдром дефіциту уваги з гіперактивністю

АВА – Applied Behavior Analysis (прикладний аналіз поведінки)

ААС – Augmentative and Alternative Communication (додаткова та альтернативна комунікація)

LED – Light Emitting Diode (світлодіод)

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку інклюзивної освіти, що передбачають пошук ефективних психолого-педагогічних засобів формування комунікативних навичок у дітей з ООП. Комунікативна компетентність є одним із ключових чинників соціальної адаптації, навчальної успішності та емоційного благополуччя дитини. У дітей з порушеннями розвитку (зокрема з розладами аутистичного спектра, синдромом Дауна, СДУГ та іншими нейророзвитковими особливостями) формування комунікації ускладнюється через поєднання когнітивних, мовленнєвих, сенсорних та поведінкових бар'єрів, що потребує використання інноваційних корекційно-розвиткових підходів в умовах трансформації освітнього середовища та активного впровадження інклюзивної практики в Україні.

Одним із перспективних напрямів психолого-педагогічної роботи є застосування арттерапевтичних технологій, які поєднують творчу діяльність із корекційним впливом на емоційну, когнітивну та мовленнєву сфери дитини. У наукових дослідженнях підкреслюється, що арттерапія є ефективним засобом невербальної комунікації, який дозволяє дитині виражати емоції, знижувати рівень тривожності та формувати базові навички взаємодії з оточенням.

Проблема використання арттехнік у роботі з дітьми з ООП розглядалася у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Зокрема, Лев Виготський у своїй теорії соціального розвитку наголошував на провідній ролі соціальної взаємодії у формуванні вищих психічних функцій, що є теоретичною основою використання спільної діяльності в арттерапії. Карл Густав Юнг розглядав творчість як шлях доступу до несвідомого та засіб внутрішньої інтеграції особистості, що стало підґрунтям арттерапевтичного підходу. Зигмунд Фрейд у своїх психоаналітичних працях підкреслював значення символічного вираження внутрішніх переживань, що

також використовується в арттерапії.

Серед сучасних дослідників вагомий внесок у розвиток арттерапії зробили Кеті Мальчіоді, яка систематизувала використання арттерапевтичних методів у роботі з дітьми та підлітками, підкреслюючи їх ефективність у розвитку емоційної регуляції та комунікації. Едіт Крамер обґрунтувала терапевтичний потенціал мистецтва як засобу розвитку особистості через творчий процес. У працях Маргарет Наумбург арттерапія розглядається як динамічно орієнтований процес, що дозволяє поєднати символічне самовираження з психологічною корекцією.

В українській науковій школі проблематику інклюзивної освіти та розвитку дітей з ООП досліджували Алла Колупаєва, Віктор Синьов, Микола Шеремет, які визначили психолого-педагогічні умови ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема важливість індивідуалізації, мультисенсорного підходу та підтримувальної комунікативної взаємодії.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення культурно-історичної теорії розвитку психіки, діяльнісного підходу, концепції сенсорної інтеграції, а також сучасні підходи до арттерапії та альтернативної комунікації.

На регіональному рівні, зокрема у місті Хмельницькому, питання використання арттехнік у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами активно розвивається в практичній діяльності психологів, корекційних педагогів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Впровадження сучасних арттерапевтичних підходів, зокрема інтеграція сенсорних, візуальних та цифрових інструментів, свідчить про актуальність і практичну значущість дослідження на локальному рівні. Водночас наукові напрацювання у цьому напрямі потребують подальшого узагальнення та систематизації, що і зумовлює необхідність даного дослідження.

Попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченими залишаються питання інтеграції сучасних арттехнік із цифровими та

світловими технологіями, зокрема використання LED-середовищ як інструменту розвитку комунікативних навичок дітей з ООП. Це зумовлює необхідність подальших емпіричних досліджень у цьому напрямку.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок у дітей з ООП, а також розробка практичних рекомендацій і корекційних програм.

Відповідно до мети було сформульовано такі **завдання дослідження:**

- 1) здійснити аналіз теоретико-методологічних основ формування комунікативних навичок у дітей з ООП засобами арттерапії та розкрити роль арттехнік як засобу розвитку їх комунікації та емоційної сфери;
- 2) охарактеризувати значення сенсорної інтеграції у процесі формування мовленнєвої та невербальної комунікації;
- 3) здійснити емпіричне дослідження ефективності авторської методики світлової арткомунікації;
- 4) розробити індивідуальні корекційні програми та надати практичні рекомендації щодо використання арттехнік.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що ефективність формування комунікативних навичок у дітей з ООП значно підвищиться за умови систематичного використання арттехнік, зокрема авторської методики світлової арткомунікації, яка поєднує: мультисенсорну стимуляцію (зорову, моторну, частково слухову); структуровану діяльність (з урахуванням принципів АВА-підходу); використання альтернативної та допоміжної комунікації (ААС); індивідуалізацію завдань відповідно до сенсорного профілю дитини.

Передбачається, що така інтеграція арттерапевтичних та поведінкових підходів сприятиме підвищенню рівня довільної уваги, розвитку мовленнєвої та невербальної комунікації, формуванню навичок соціальної взаємодії, зниженню поведінкових труднощів.

Об'єкт дослідження: процес формування комунікативних навичок у

дітей з ООП.

Предмет дослідження: особливості використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок у дітей з ООП.

У процесі дослідження було використано **комплекс методів:** теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні: спостереження, експеримент, аналіз протоколів діяльності дітей; психолого-педагогічні: АВА-підхід, ААС; методи обробки та інтерпретації результатів: якісний аналіз динаміки розвитку комунікативних навичок.

Експериментальна база дослідження: емпіричне дослідження проводилось на базі Соціального центру для дітей та молоді з особливими потребами ім. Святого Миколая Чудотворця при БО БФ «Карітас – Хмельницький УГКЦ» з участю дітей з різними нозологіями (РАС, синдром Дауна, СДУГ), що дозволило забезпечити варіативність вибірки та підвищити валідність результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- вперше теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено ефективність використання авторської методики світлової арткомунікації (із застосуванням LED-дошки та світлодіодних фломастерів) у формуванні комунікативних навичок у дітей з ООП;
- уточнено особливості впливу мультисенсорного артсередовища на розвиток мовленнєвої та невербальної комунікації дітей з різними нозологіями (РАС, синдром Дауна, СДУГ);
- набули подальшого розвитку підходи до поєднання арттерапевтичних технологій із методами АВА та ААС;
- розроблено та апробовано індивідуальні корекційно-розвиткові програми, спрямовані на формування комунікативних навичок у дітей з ООП із урахуванням їхнього сенсорного профілю та рівня розвитку;
- обґрунтовано доцільність інтеграції цифрових та світлових технологій у практику психолого-педагогічної роботи з дітьми з ООП.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості впровадження авторської методики світлової арткомунікації (з використанням LED-дошки та світлодіодних фломастерів) у практичну діяльність психологів, педагогів та корекційних спеціалістів у системі інклюзивної освіти.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом участі в наукових конференціях та публікацій в наступних виданнях: Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження, Збірник наукових праць студентів та молодих вчених, МАУП, 2025 рік, випуск 1; Міжнародний збірник наукових праць Modern Challenges in Economic and Technological Innovation (4-6 березня 2026р., Болонья, Італія); Міжнародний збірник наукових праць Modern Perspectives on Science and Economic Progress (29 квітня - 1 травня 2025р., Вільнюс, Литва).

Методику «Світлова арткомунікація» апробовано в БО БФ «Карітас – Хмельницький УГКЦ» та Комунальній установі «Інклюзивно-ресурсний центр» Віньковецької селищної ради Хмельницької області.

Також дана методика пройшла реєстрацію авторського права на твір в Державній організації «Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій» як науковий твір «Методика світлової арткомунікації з використанням LED-світлової планшетної поверхні та світлодіодних фломастерів як засіб розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами» (Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір №146270 від 28.04.2026 року).

Таким чином, актуальність, наукова новизна та практична значущість дослідження зумовлюють необхідність подальшого вивчення ефективності арттерапевтичних технологій у формуванні комунікативних навичок дітей з ООП.

Структура роботи: містить три розділи, висновки, 83 позиції в списку використаних джерел, 18 додатків на 60 сторінках, рисунки, таблиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

1.1. Психолого-педагогічні особливості формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами

Формування комунікативних навичок у дітей з ООП є складним і багаторівневим процесом, який визначається взаємодією когнітивного розвитку, мовленнєвих можливостей, сенсорної обробки інформації та соціального досвіду дитини. Комунікація в цьому контексті виступає не лише як інструмент обміну інформацією, але й як основний механізм соціалізації, розвитку саморегуляції та формування особистісної ідентичності. У цьому контексті комунікативний розвиток розглядається як процес поступового переходу від біологічно зумовлених реакцій до усвідомленої соціальної взаємодії, що формується під впливом навчання, виховання та корекційно-розвиткових впливів.

У науковій літературі комунікативні навички розглядаються як ключовий фактор соціального розвитку дитини та її адаптації до освітнього середовища. Їх формування є основою подальшої інклюзії та соціальної інтеграції дітей з ООП [70].

У сучасній психолого-педагогічній науці комунікативні навички розглядаються як інтегративне утворення, що включає [78]: вербальну комунікацію (мовлення, словниковий запас, граматичні структури); невербальну комунікацію (жести, міміка, погляд, поза); соціальне розуміння (інтерпретація намірів інших людей); прагматичні навички (вміння використовувати мовлення у соціальному контексті).

Сформованість зазначених компонентів визначає рівень комунікативної компетентності дитини та її здатність до ефективної взаємодії в освітньому та

соціальному середовищі. Слід зазначити, що недостатній розвиток одного з компонентів може суттєво ускладнювати загальний процес комунікації та знижувати ефективність соціальної взаємодії дитини.

У дітей з ООП розвиток цих компонентів відбувається нерівномірно та часто із суттєвими порушеннями. У цьому контексті особливого значення набуває рання діагностика комунікативних порушень, що дозволяє своєчасно визначити індивідуальну траєкторію корекційно-розвиткової роботи.

Комунікативні вміння складаються з низки взаємопов'язаних показників, які забезпечують рівень їх сформованості. До них відносять комунікативні якості, комунікативні дії та мовленнєві навички [56].

Комунікативні якості включають уміння вступати в контакт, звертатися до співрозмовника, слухати його, приймати іншу точку зору, орієнтуватися в ситуації спілкування та добирати відповідний мовленнєвий матеріал. Комунікативні дії передбачають інтонаційне, емоційно виразне оформлення висловлювань та здатність розпізнавати емоційний стан співрозмовника. Мовленнєві навички пов'язані з розвитком словникового запасу, засвоєнням лексичних і граматичних засобів мови та сформованістю правильної звуковимови.

Дослідники також підкреслюють, що розвиток комунікативних умінь має відбуватися у різних формах взаємодії: у діалозі «вчитель - учень», у взаємодії з однолітками, у малих групах та у межах класного колективу.

Для різних груп дітей з ООП притаманні психолого-педагогічні особливості (табл. 1.1). Так, у дітей з різними нозологічними особливостями спостерігаються специфічні труднощі комунікації [45]: у дітей з РАС – порушення соціальної взаємодії, обмеження ініціації комунікації, труднощі символізації; у дітей із синдромом Дауна – затримка мовленнєвого розвитку, зниження темпу обробки інформації, обмежений словниковий запас; у дітей із СДУГ – імпульсивність мовлення, труднощі концентрації уваги, порушення діалогічної взаємодії.

Таблиця 1.1

**Психолого-педагогічні особливості комунікативного розвитку дітей
з ООП**

Нозологія	Основні труднощі комунікації	Провідні потреби	Ефективні підходи
РАС	низька ініціація, стереотипія, порушення контакту	структурованість, передбачуваність	АВА, ААС, арттерапія
Синдром Дауна	повільний розвиток мовлення, обмежений словник	повторення, візуальна підтримка	мультисенсорне навчання
СДУГ	імпульсивність, нестійка увага	чітка структура, короткі інструкції	ігрові методи, арттехніки

Аналіз таблиці свідчить про те, що різні нозологічні групи потребують диференційованого підходу до формування комунікативних навичок, з акцентом на індивідуальні сенсорні та когнітивні можливості дитини.

Важливо підкреслити, що нозологічна приналежність визначає лише загальні тенденції розвитку, тоді як реальний рівень комунікативних навичок залежить від індивідуального розвитку дитини та умов її виховання [54].

Отримані дані підтверджують необхідність диференційованого підходу до організації корекційно-розвиткової роботи, що враховує не лише діагноз, а й індивідуальні особливості функціонування дитини.

Особливого значення у процесі формування комунікативних навичок набуває емоційна сфера дитини. Емоційна регуляція безпосередньо впливає на здатність до встановлення контакту, розуміння соціальних сигналів та підтримання взаємодії. У дітей з ООП часто спостерігається емоційна нестабільність, що проявляється у вигляді підвищеної тривожності, фрустрації або уникання соціальних контактів. У таких умовах емоційна нестабільність може виступати як бар'єр для формування комунікативної ініціативи, що потребує спеціально організованого педагогічного супроводу.

У зв'язку з цим ефективними є методи, спрямовані на зниження емоційного напруження та створення безпечного комунікативного середовища.

У цьому контексті важливу роль відіграє використання мультисенсорних педагогічних підходів, які забезпечують залучення різних

каналів сприйняття інформації. Це дозволяє підвищити ефективність засвоєння комунікативних моделей поведінки.

Створення стимулюючого, розвиваючого середовища навколо дитини, використання природного підкріплення ситуації та дотримання послідовності формування комунікативної навички пришвидшують її формування у дітей з розладами спектра аутизму [51].

Застосування мультисенсорних підходів дозволяє компенсувати дефіцит окремих каналів сприйняття та створює умови для більш повного включення дитини у комунікативну взаємодію.

Схематично подати формування комунікативних навичок у дітей з ООП можна наступним чином (див. рисунок 1.1).

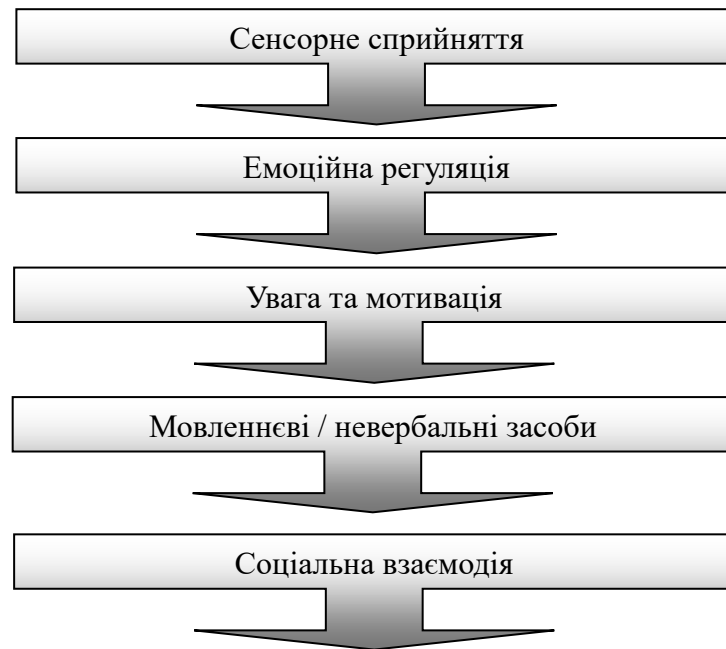


Рис. 1.1. Структура формування комунікативних навичок у дітей з ООП

Одним із ключових факторів формування комунікативних навичок є рівень сенсорної інтеграції, який визначає здатність дитини сприймати, обробляти та адекватно реагувати на сенсорну інформацію. Порушення сенсорної обробки можуть ускладнювати встановлення контакту, розуміння мовлення та участь у соціальній взаємодії. Мультисенсорний підхід дозволяє

активізувати різні канали сприйняття, що особливо важливо для дітей із порушеннями мовленнєвого та когнітивного розвитку. Детальніше роль сенсорної інтеграції у розвитку комунікації розглянуто у підрозділі 1.4.

Схема відображає поетапний характер формування комунікативних навичок, де кожен рівень є базою для наступного етапу розвитку [39].

Така поетапність відповідає загальним закономірностям психічного розвитку дитини та дозволяє будувати системну корекційно-розвиткову роботу. Це безпосередньо впливає на здатність підтримувати контакт, розуміння мовлення, формування емоційної реакції, готовність до взаємодії.

Невербальна комунікація є первинною формою взаємодії у більшості дітей з ООП. Вона включає зоровий контакт, жести, міміку, тілесні реакції, просторову поведінку. Саме через невербальні канали дитина часто вперше встановлює контакт із дорослим, тому розвиток цих навичок є базовим етапом комунікативного розвитку. Її розвиток є особливо важливим у ранніх етапах корекційної роботи, коли вербальні засоби комунікації ще недостатньо сформовані [37].

Одним із ефективних засобів формування комунікативних навичок у дітей з ООП є арттерапія, яка сприяє емоційній активізації та розширює можливості невербального самовираження. Детальніше її потенціал буде розглянуто у підрозділі 1.3.

Використання арттерапевтичних методів у роботі з дітьми з ООП розглядається як один із найбільш ефективних напрямів розвитку альтернативної комунікації. Дослідження підтверджують, що арттехніки особливо ефективні у роботі з дітьми з РАС, оскільки забезпечують альтернативний канал комунікації [82; 83; 84].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна представити узагальнену модель формування комунікації у дітей з ООП (див. рисунок 1.2).

Змістовно кожен із компонентів виконує окрему функцію у структурі формування комунікативних навичок [51]:

- арттерапія забезпечує розвиток емоційної експресії, невербальної комунікації та сприяє самовираженню дитини через образотворчу діяльність;
- сенсорна інтеграція сприяє організації сенсорного досвіду, регуляції поведінки та підвищенню здатності до концентрації уваги;
- ААС розширює можливості вираження потреб, думок і емоцій у дітей із мовленнєвими труднощами;
- соціальна взаємодія виступає середовищем практичної реалізації комунікативних навичок через спільну діяльність, формування спільної уваги та навичок чергування.

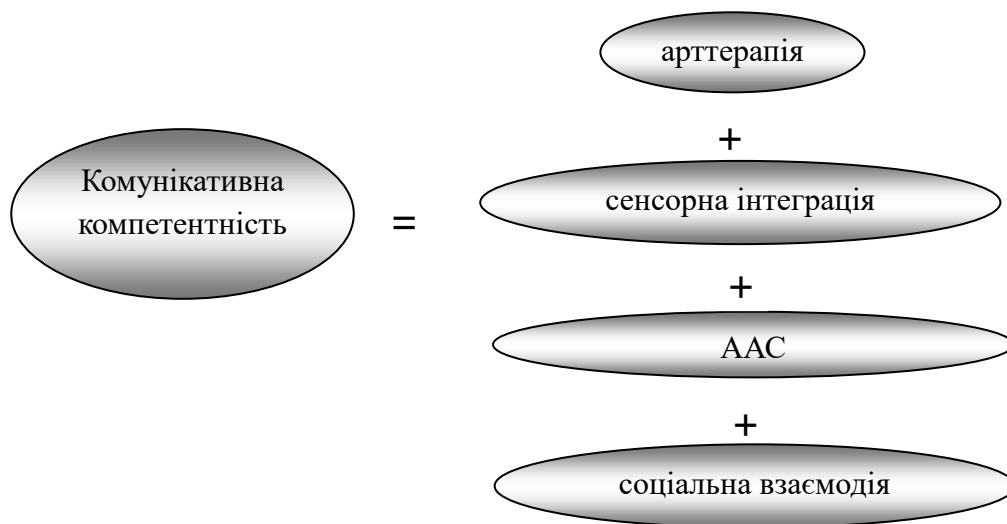


Рис. 1.2. Модель формування комунікативних навичок у дітей з ООП

Узагальнюючи, слід зазначити, що ефективність формування комунікативних навичок визначається не лише змістом педагогічного впливу, але й його системністю, регулярністю та відповідністю індивідуальним потребам дитини [3].

Таким чином, лише комплексне поєднання зазначених компонентів забезпечує ефективне формування комунікативної компетентності у дітей з ООП, що підтверджує доцільність використання інтегрованого підходу у психолого-педагогічній практиці.

Запропонована модель узгоджується із сучасними підходами до інклюзивної освіти та підкреслює необхідність інтеграції різних корекційно-розвиткових технологій у єдину систему впливу.

Таким чином, формування комунікативних навичок у дітей з ООП є багатокомпонентним процесом, який потребує індивідуалізації підходу, врахування сенсорних особливостей, використання невербальних та альтернативних засобів комунікації, а також впровадження арттерапевтичних технологій як засобу емоційної та соціальної активізації.

1.2. Особливості розвитку мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей з особливими освітніми потребами

Розвиток мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей з ООП є складним, багатофакторним процесом, який визначається поєднанням біологічних, когнітивних, сенсорних та соціальних чинників. Комунікативний розвиток у таких дітей не відбувається лінійно, а характеризується варіативністю темпів, нерівномірністю формування окремих компонентів та значною залежністю від зовнішнього середовища.

Особливої уваги потребує той факт, що різні компоненти комунікації можуть розвиватися асинхронно, що ускладнює загальну структуру комунікативної взаємодії [5].

Як було зазначено у підрозділі 1.1, комунікація розглядається як інтегративна система, що поєднує вербальні та невербальні засоби взаємодії. У контексті дітей з ООП важливим є не лише наявність цих компонентів, а й специфіка їх розвитку та взаємодії.

Розглянемо мовленнєву комунікацію як базовий компонент розвитку. Мовленнєва комунікація включає розуміння та продукування мовлення, формування словникового запасу, граматичної структури та прагматичних навичок використання мови в соціальному контексті. Рівень сформованості мовленнєвої комунікації є одним із ключових показників загального

психічного розвитку дитини та її готовності до навчальної діяльності [12].

У дітей з ООП спостерігаються такі особливості, як: затримка мовленнєвого розвитку, обмежений активний словник, труднощі формування фразового мовлення, порушення розуміння зверненого мовлення, труднощі узагальнення мовленнєвих конструкцій. Дослідження свідчать, що зазначені порушення мають різний ступінь вираженості залежно від індивідуальних особливостей дитини, що обумовлює необхідність застосування індивідуалізованих освітніх стратегій та адаптивних методів навчання. Це зумовлює необхідність застосування індивідуалізованих освітніх маршрутів, які враховують як сильні, так і слабкі сторони розвитку дитини [13].

У багатьох дослідженнях відзначається, що для учнів з ООП характерний низький рівень оволодіння комунікативними засобами і способами взаємодії. Безумовно, учням з ООП складно узгоджувати дії з виконання спільних завдань, організовувати взаємоконтроль, взаємодопомогу. Недостатньо сформована мовна ініціативність, уміння аргументувати свою позицію, переконувати, вести дискусію. Учні з ООП не завжди володіють навичкою передачі інформації; демонструють невміння слухати, підтримувати бесіду, емпатійність, емоційну й інтонаційну виразність. Також треба визначити труднощі, що відчувають учні при виборі адекватних мовних засобів. Тому при роботі з розвитку комунікативних умінь необхідно спиратися на можливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я та насамперед розвивати здатність орієнтуватися в соціальних відносинах і вміння приєднуватися до них; уміння визначати свою соціальну роль і відповідати їй у спілкуванні з іншими людьми; уміння концентрувати увагу й реагувати на звернення присутніх; сприйняття мови; уміння наслідувати; уміння дотримуватися черги в розмові; уміння застосовувати навички спілкування в повсякденному житті [56].

На думку Д. Шульженко комунікативна навичка у дітей з РСА проходить ті ж стадії розвитку, що і при нормотиповому розвитку: уміння висловлювати прохання (невербально, вербально); ведення діалогу з

урахуванням розуміння змісту запитання та мімічно-жестового проксемічного супроводу як соціально-відповідна реакція; розповідь відповідно пережитому досвіду як навичка коментування та повідомлення [51].

Зазначені у підрозділі 1.1 психолого-педагогічні особливості дітей з різними нозологіями знаходять своє відображення у мовленнєвій сфері. Зокрема, ці труднощі проявляються у вигляді затримки розвитку мовлення, обмеженого словникового запасу, труднощів формування фразового мовлення та порушення розуміння зверненого мовлення. При цьому характер проявів варіюється залежно від типу порушення, що зумовлює необхідність диференційованого підходу до розвитку комунікації [81]

Що стосується невербальної комунікації як первинного каналу взаємодії, то вона є надзвичайно важливою для дітей з ООП, оскільки часто виступає первинним і найбільш доступним способом взаємодії з оточенням.

До невербальних засобів комунікації належать: зоровий контакт, міміка, жести, тілесні рухи, просторове позиціонування, емоційні реакції. Для дітей з РСА характерні труднощі невербальної комунікації, а саме: використання жестів, мімічної експресії, рухів тіла. Дуже часто відсутній вказівний жест. Дитина бере батьків за руку і веде до об'єкта, підходить до місця його звичного розташування і чекає, поки їй дадуть предмет. Уже на ранніх етапах розвитку в дітей з аутизмом наявні ознаки перекручування специфічних вроджених поведінкових паттернів, характерних для нормальних дітей [36].

У дітей з ООП невербальна комунікація може бути обмеженою, стереотипною та несформованою як система соціальних сигналів [82; 81]. У багатьох випадках саме невербальні засоби стають основою для формування первинного контакту між дитиною та дорослим.

Водночас невербальна комунікація у дітей з ООП часто стає основним способом вираження потреб і емоцій, що підкреслює її компенсаторну функцію у структурі комунікативного розвитку. Саме через невербальні канали формуються первинні навички соціальної взаємодії.

І. Логвінова [51] на основі аналізу невербального компонента комунікативної діяльності дітей із РАС 3-4 та 6-7 років виділяє психолого-педагогічні умови ефективного формування невербальних засобів комунікації, зокрема: якісна присутність дорослого як партнера, що вибудовує безпечний комунікативний простір і забезпечує ігровий контекст спілкування; цілеспрямована підтримка будь-якої невербальної поведінкової активності дитини; формування усвідомлення комунікативних ролей і взаємодії «я - інший»; врахування впливу порушень сенсорної інтеграції на комунікативну поведінку; послідовність формування жестових і невербальних дій; створення ситуацій успіху у взаємодії; поступове розширення комунікативної взаємодії (діада → група); моделювання стабільних і передбачуваних комунікативних ситуацій; активізація наслідувальної поведінки; розвиток ігрової діяльності.

Мовленнєва та невербальна комунікація не є ізольованими системами, а відтак – вони взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну. У нормотиповому розвитку невербальні засоби підтримують і уточнюють мовлення, тоді як у дітей з ООП вони часто виконують компенсаторну функцію [22].

Взаємодію мовленнєвої та невербальної комунікації можна подати схематично (рис. 1.3).

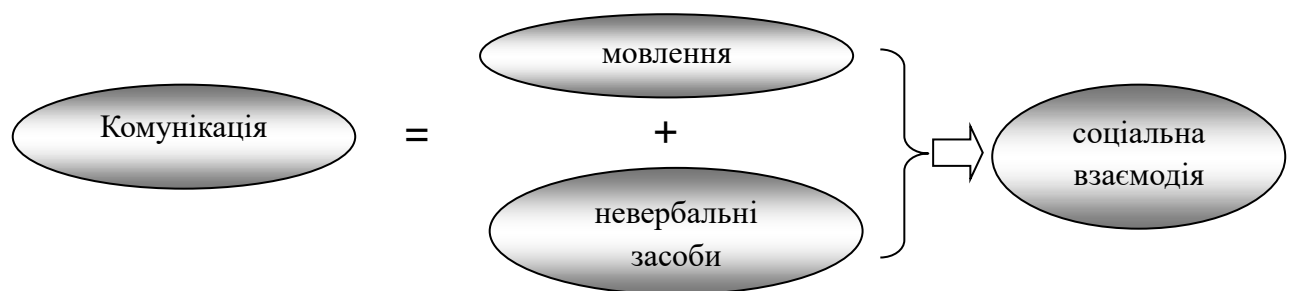


Рисунок 1.3. Модель взаємодії мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей з ООП

Змістовна характеристика складових моделі полягає у наступному [70]: мовлення (вербальна комунікація) забезпечує передачу інформації за

допомогою слів, фраз, граматичних конструкцій, сприяє формуванню смислового наповнення повідомлення; невербальні засоби комунікації (жести, міміка, погляд, інтонація, пози, просторова дистанція) виконують функцію доповнення, підсилення або заміщення мовлення, особливо у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Взаємодія цих компонентів забезпечує: розуміння комунікативного наміру співрозмовника; точність і повноту передачі інформації; формування емоційного контексту спілкування; розвиток навичок соціальної взаємодії.

Порушення комунікації у дітей з ООП проявляються у труднощах ініціації контакту, обмеженій реакції на звернення, порушенні діалогічної взаємодії, труднощах розуміння соціального контексту [67].

Емоційний розвиток безпосередньо пов'язаний із сенсорною регуляцією, яка впливає на здатність дитини сприймати соціальні сигнали та реагувати на них. У дітей з ООП порушення сенсорної інтеграції можуть ускладнювати як мовленнєву, так і невербальну комунікацію. Детальний аналіз цього феномену подано у підрозділі 1.4.

ААС є важливим інструментом компенсації мовленнєвих порушень і включає піктограми, жести, картки, цифрові засоби [83].

У контексті розвитку комунікації у дітей з ООП арттерапія розглядається як допоміжний засіб, що підтримує формування як мовленнєвих, так і невербальних компонентів взаємодії. Її можливості детальніше розкрито у підрозділі 1.3 [82].

Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати комунікативний розвиток дітей з ООП як багаторівневу систему, у якій мовленнєві та невербальні компоненти перебувають у постійній взаємодії та взаємному впливі.

Важливо зазначити, що комунікативний розвиток у дітей з ООП потребує комплексного супроводу, який поєднує педагогічні, психологічні та корекційні впливи.

Таким чином, розвиток мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей

з ООП характеризується наступними особливостями [65]: нерівномірністю формування навичок; домінуванням невербальних засобів на ранніх етапах розвитку; залежністю від сенсорної інтеграції та емоційної регуляції; необхідністю використання альтернативних засобів комунікації та арттерапевтичних технологій.

Узагальнюючи зазначене, слід підкреслити, що мовленнєва та невербальна комунікація у дітей з ООП не може розглядатися ізольовано від загального контексту психічного розвитку. Її формування є результатом складної взаємодії біологічних передумов, сенсорної обробки інформації та соціально-педагогічного впливу. Відтак ефективність корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить від комплексності підходів, які поєднують традиційні педагогічні методи з альтернативними та арттерапевтичними технологіями, що забезпечують багатоканальну підтримку комунікативного розвитку дитини.

1.3. Арттехніки як засіб формування комунікативних навичок

З огляду на зазначені труднощі розвитку мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей з ООП, актуальним є пошук ефективних засобів їх формування. Одним із таких засобів виступають арттехніки, які забезпечують альтернативні канали вираження емоцій, думок та комунікативних намірів дитини, сприяючи розвитку соціальної взаємодії та мовленнєвої активності [79].

Арттехніки в сучасній психолого-педагогічній практиці розглядаються як комплекс невербальних та частково вербалізованих методів впливу, що базуються на використанні художньої діяльності як інструменту розвитку особистості дитини. У контексті інклюзивної освіти вони набувають особливого значення як засіб формування комунікативних навичок у дітей з ООП, оскільки дозволяють компенсувати обмеження мовленнєвого розвитку через альтернативні канали вираження [58].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що арттехніки виконують одночасно діагностичну, корекційну та розвивальну функції, забезпечуючи природне включення дитини в процес взаємодії [82].

Через малювання, ліплення, кольорову взаємодію, роботу зі світлом та формою дитина отримує можливість передавати внутрішні емоційні стани, які часто не можуть бути вербалізовані через мовленнєві труднощі.

Основою використання арттехнік у роботі з дітьми з ООП є положення культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, який доводив, що розвиток вищих психічних функцій відбувається у процесі соціальної взаємодії. У цьому контексті арттехніка виступає як опосередкований засіб комунікації між дитиною та дорослим [17].

У сучасній практиці це положення розширюється через ідею про те, що символічна діяльність дитини є не лише відображенням внутрішнього світу, але й засобом його поступового структурування.

У процесі арттерапевтичної взаємодії дорослий виступає як фасилітатор, який допомагає дитині переходити від невербального самовираження до елементів усвідомленої комунікації. Таким чином, арттехніки можуть розглядатися як проміжна ланка між невербальною та вербальною комунікацією.

Також важливими є ідеї К.Г. Юнга щодо символічної природи творчості, де художній образ розглядається як відображення внутрішнього світу особистості. У роботі з дітьми з ООП це дозволяє опосередковано досліджувати емоційний стан дитини без прямого мовленнєвого запиту [80].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях арттехніки класифікуються за функціональним призначенням (див. таблицю 1.2) [82].

Варто зазначити, що наведена класифікація не є вичерпною, оскільки у практичній діяльності арттехніки часто поєднуються між собою та трансформуються залежно від мети корекційного впливу. Це дозволяє формувати гнучкі індивідуалізовані програми, які враховують як вікові, так і нозологічні особливості розвитку дитини.

Таблиця 1.2

Класифікація арттехнік у роботі з дітьми з ООП

Тип арттехніки	Приклади	Основна функція
Візуальні	малювання, кольоротерапія	емоційна регуляція
Пластичні	ліплення, моделювання	розвиток моторики
Динамічні	рухові арт-вправи	комунікація через рух
Інтерактивні	спільне малювання	соціальна взаємодія
Світлові	LED-техніки	сенсорна стимуляція

У дітей з ООП порушення комунікації можуть проявлятися як зниження ініціативи до взаємодії, обмежений словниковий запас або повна відсутність вербального мовлення. У таких випадках арттехніки стають альтернативним каналом комунікації [52].

Зокрема, у дослідженнях зазначається, що систематичне використання арттерапевтичних методів сприяє [83]: розвитку ініціативної комунікації; формуванню здатності до спільної діяльності; зниженню тривожності у процесі взаємодії; розвитку емоційного відгуку на соціальні стимули.

Окрім зазначеного, у низці досліджень підкреслюється, що арттерапевтичні методи сприяють формуванню внутрішньої мотивації до комунікації, що є особливо значущим для дітей з низькою ініціативністю соціальної взаємодії. Це дозволяє розглядати арттехніки не лише як корекційний, але й як мотиваційний інструмент розвитку комунікативної поведінки.

Окремо слід зазначити, що арттехніки дозволяють дитині здійснювати комунікацію без страху помилки, що є важливим чинником для дітей із РАС та затримками мовленнєвого розвитку.

Арттехніки можна розглядати як багаторівневу систему формування комунікативних навичок (див. рисунок 1.4).

Перехід від нижчих рівнів до вищих відображає поступове ускладнення комунікативної діяльності дитини. Ця модель дозволяє розглядати арттехніки не лише як творчий процес, а як поетапний механізм формування

комунікативної компетентності.

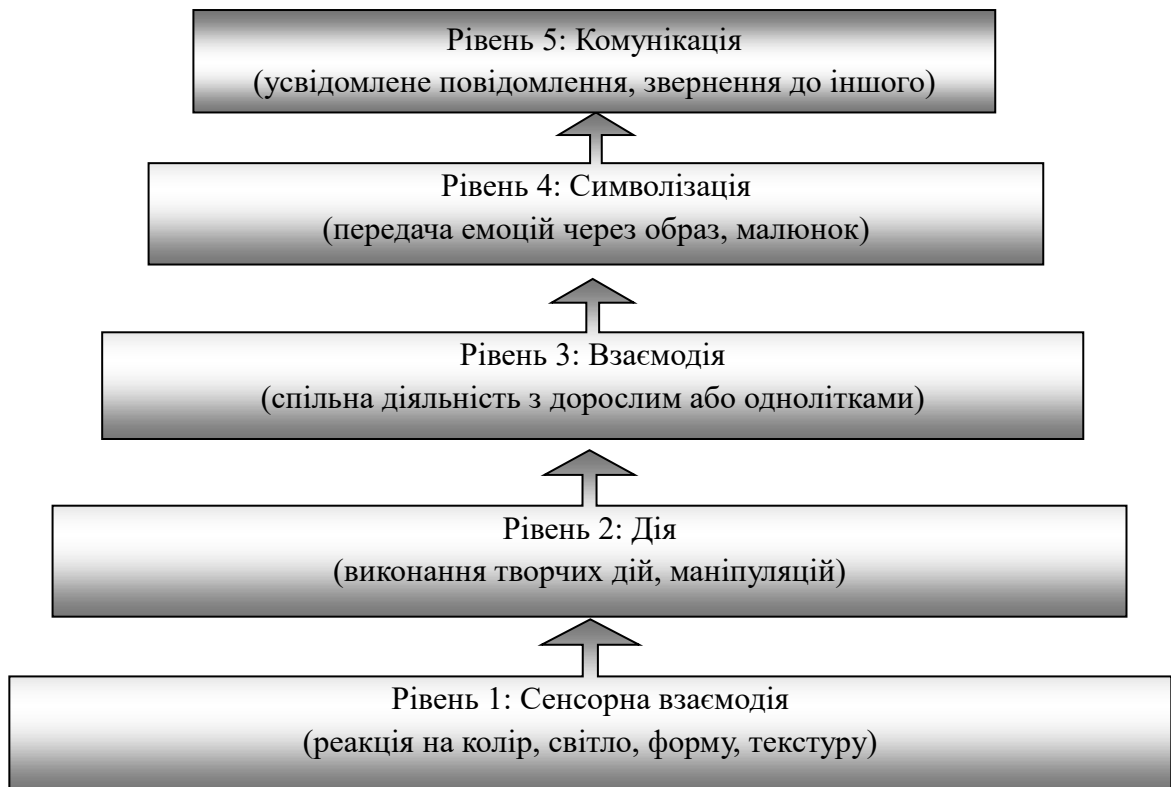


Рис. 1.4. Рівнева модель формування комунікативних навичок засобами арттехнік

У роботі з дітьми з різними нозологіями (РАС, СДУГ, синдром Дауна) арттехніки потребують індивідуалізації. Наприклад, для дітей з РАС ефективними є структуровані завдання з чітким алгоритмом. Якщо говорити про дітей із СДУГ, то це динамічні та короткі арт-вправи. Для дітей із синдромом Дауна ефективними є повторювані та сенсорно насичені завдання. Як показують дослідження, використання арттехнік у поєднанні з ААС значно підвищує рівень взаємодії дітей із дорослими [82].

Візуалізацію процесу формування комунікативних навичок через арттехніки відобразимо схематично (рисунок 1.5).

Отож, формування комунікативної компетентності засобами арттехнік відбувається через кілька взаємопов'язаних механізмів [57]:

– проєктивний механізм, тобто дитина переносить власні переживання

на художній образ, що дозволяє безпечно виразити страхи, тривогу або агресію. Це знижує внутрішню напругу та відкриває можливість до діалогу;

– символічний механізм, який передбачає, що образ стає медіатором між внутрішнім світом дитини та соціальним середовищем, через символ відбувається поступовий перехід до вербалізації;

– інтерактивний механізм, тобто спільна творча діяльність формує навички черговості, здатність домовлятися, розвиток емпатії, здатність до прийняття іншої позиції;

– регулятивний механізм, що означає: ритмічна, повторювана художня діяльність стабілізує емоційний стан, що є необхідною умовою для ефективної комунікації.

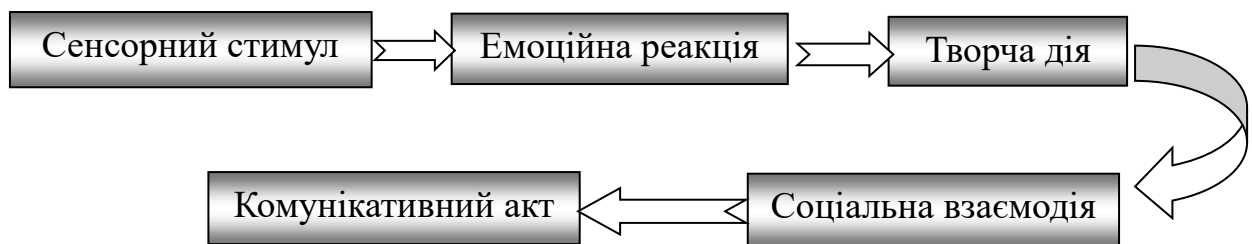


Рис. 1.5. Механізм формування комунікації через арттехніки

Розглянемо найбільш поширені арттехніки, які використовуються у роботі з дітьми з ООП. Одними із них є безпосередньо малювання та живопис як засоби розвитку комунікації. На правду кажучи, малювання та живопис є одними з найбільш доступних і універсальних арттехнік у роботі з дітьми з ООП. Вони сприяють розвитку здатності візуалізувати внутрішні переживання, думки та уявлення, які дитині складно передати словами. Через зображення дитина отримує можливість відкрити себе, свої емоції та ставлення до навколишнього світу [7].

У процесі обговорення створеного малюнка відбувається стимуляція мовленнєвої активності: дитина навчається описувати зображені образи, відповідати на запитання, формулювати прості та складні висловлювання.

Для дітей з мовленнєвими порушеннями така діяльність є важливим кроком до розвитку діалогічного мовлення. Крім того, групові заняття з малювання сприяють формуванню навичок співпраці, вмінню слухати інших та презентувати власну роботу.

Ліплення з пластиліну, глини або використання аплікаційних матеріалів має значний вплив на розвиток дрібної моторики, яка, як відомо, тісно пов'язана з розвитком мовлення. Для дітей з ООП такі види діяльності є не лише сенсорним досвідом, а й стимулом до активної комунікації [11].

Під час ліплення дитина залучається до опису своїх дій: вибору матеріалу, кольору, форми, послідовності виконання. Це сприяє збагаченню словникового запасу та формуванню зв'язного мовлення. У груповому форматі ліплення та аплікація стимулюють обмін ідеями між дітьми, навчання взаємодії та прийняття спільних рішень. Таким чином, вербальна комунікація формується природно, у процесі спільної творчої діяльності.

Драматизація та рольові ігри займають особливе місце серед арттехнік, оскільки безпосередньо спрямовані на розвиток соціальної взаємодії. Вони дозволяють моделювати різноманітні життєві ситуації, у яких дитина може відпрацьовувати комунікативні ролі та соціальні сценарії [16].

Для дітей з ООП рольові ігри створюють можливість безпечного експериментування з поведінкою, а саме: висловлення емоцій, формулювання прохань, реагування на конфліктні ситуації. Через проживання ролей дитина вчиться розуміти позицію іншого, що сприяє розвитку емпатії та емоційного інтелекту. Крім того, драматизація стимулює розвиток як вербальних, так і невербальних засобів комунікації – інтонації, жестів, міміки.

Музичні та ритмічні вправи у формуванні невербальної комунікації. Музичні та ритмічні арттехніки мають потужний вплив на розвиток невербальної комунікації та емоційної чутливості. Ритм, рух і музичний супровід сприяють синхронізації дій у групі, що особливо важливо для дітей з порушеннями соціальної взаємодії [36].

У засвоєнні мовлення важливу роль відіграють імітаційні можливості,

які у дітей з ООП часто є недостатньо сформованими. Таким дітям складно повторювати або імітувати звуки, наслідуючи дорослого, що ускладнює формування мовленнєвих навичок. У процесі навчальної діяльності для стимуляції мовленнєвої активності можуть використовуватися елементи музикотерапії. Зокрема, прослуховування емоційно позитивно забарвлених класичних музичних творів допомагає зняти напруження, налаштувати дитину на взаємодію та підвищити її готовність до мовленнєвого наслідування [58].

Спільні музичні вправи навчають дітей реагувати на сигнали інших, координувати власні рухи з рухами групи та розпізнавати емоційні стани через темп і інтонацію. Для дітей з мовленнєвими труднощами музика стає альтернативним засобом спілкування, що знижує напругу та стимулює бажання взаємодіяти. А отже, музичні та ритмічні арттехніки створюють передумови для формування емоційної стабільності та готовності до вербальної комунікації.

Діти, які характеризуються неуважністю, гіперактивністю та імпульсивністю, яким важко зосередитися, спокійно сидіти, гратися, чути звертання до себе та доводити справу до завершення, часто уникають тривалої розумової напруги. Використання арттерапії, зокрема елементів музикотерапії, допомагає таким дітям регулювати поведінку, знижувати психоемоційне напруження та сприяє розвитку самоконтролю. Водночас важливо створювати умови, що розвивають їхню моторність і працездатність, а також навчати дитину заспокоюватися та емоційно регулювати свій стан у процесі сприймання мистецьких стимулів [36].

Застосування різних арттехнік у комплексі забезпечує всебічний розвиток комунікативних навичок у дітей з ООП. Кожен вид творчої діяльності активізує специфічні механізми розвитку комунікації, а їх поєднання підвищує ефективність психолого-педагогічного впливу.

Слід також зазначити, що ефективність арттехнік значною мірою залежить від сенсорного середовища, у якому вони реалізуються. Саме тому у

сучасних дослідженнях все більше уваги приділяється використанню світлових, візуально насичених та інтерактивних технологій, які підсилюють залученість дитини до комунікативної взаємодії.

Таким чином, арттехніки є багаторівневим інструментом формування комунікативних навичок у дітей з ООП [53]. Вони забезпечують поєднання сенсорного, емоційного та соціального компонентів розвитку, створюючи умови для природного входження дитини в комунікативну взаємодію. Їх використання дозволяє не лише компенсувати мовленнєві труднощі, але й формувати базові навички соціальної взаємодії, що є критично важливим у процесі інклюзивного навчання.

1.4. Сенсорна інтеграція як основа розвитку мовленнєвої та невербальної комунікації

Ефективність арттехнік значною мірою зумовлена їх впливом на сенсорну сферу дитини, оскільки саме через сенсорні канали відбувається первинне сприйняття та обробка інформації про навколишній світ. Це обґрунтовує необхідність розгляду сенсорної інтеграції як базового механізму формування мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей з ООП.

Сенсорна інтеграція – це складний процес, у результаті якого нервова система отримує різного роду інформацію від рецепторів органів чуття: зору, слуху, нюху, смаку, а також менш відомих систем, таких як пропріоцептивна та вестибулярна [62].

Дисфункція сенсорних систем може стосуватися постуральних реакцій, м'язового тону, планування рухів, емоційної поведінки, розвитку когнітивних функцій і мовлення. Вона є наслідком порушення реєстрації, організації та передачі сенсорної інформації до формування адаптивної поведінкової реакції.

Метод сенсорної інтеграції є одним із сучасних комплексних терапевтичних підходів, що використовується для дітей із психомоторними

затримками, порушеннями мовлення та труднощами навчання. Сенсорна інтеграція визначається як організація сенсорної інформації нервовою системою з метою формування адаптивної відповіді.

Невідповідна сенсорна інтеграція проявляється у труднощах реєстрації, обробки та модуляції стимулів у різних сенсорних системах, а також у порушенні інтеграції інформації між ними.

Неправильна сенсорна інтеграція – це перешкоди в реєстрації, обробці, інтеграції та модуляції стимулів в різних сенсорних системах, а також у з'єднанні інформації з іншими системами. Наприклад, ці дисфункції найчастіше проявляються у вигляді гіперчутливості й гіпочутливості [62].

Підвищена чутливість виникає тоді, коли поріг збудливості знижується до достатньо маленької кількості стимулів, щоб цю систему перестимулювати.

Знижена чутливість полягає в тому, що поріг збудливості підвищений. Це призводить до того, що дитині потрібно докладати зусиль, щоб викликати стимулювання.

У сучасних нейропсихологічних дослідженнях підкреслюється, що саме якість сенсорної обробки визначає швидкість формування соціально-комунікативних навичок у дитини. Недостатня інтеграція сенсорних сигналів може призводити до викривленого сприйняття соціальних стимулів, що ускладнює як встановлення контакту, так і підтримання взаємодії [63].

Сенсорна інтеграція є одним із ключових нейропсихологічних механізмів розвитку дитини, який забезпечує здатність мозку організовувати та інтерпретувати інформацію, що надходить через різні сенсорні системи. У контексті дітей з ООП порушення сенсорної обробки часто виступають одним із базових факторів, що ускладнюють формування як мовленнєвої, так і невербальної комунікації [61].

Сенсорна інтеграція, за визначенням А.Айрес, являє собою процес, у якому нервова система отримує, обробляє та впорядковує сенсорні сигнали з метою формування адаптивної поведінки. У дітей з ООП цей процес може

бути порушеним, що проявляється у вигляді гіперчутливості або гіпочутливості до стимулів, труднощів у концентрації уваги, імпульсивності або уникнення соціальної взаємодії [2].

У практичному вимірі це означає, що одна й та сама комунікативна ситуація може сприйматися дитиною з ООП як надмірно стимулююча або, навпаки, недостатньо виражена. Це безпосередньо впливає на мотивацію до взаємодії та формування стійких комунікативних реакцій.

У контексті формування комунікативних навичок сенсорна інтеграція виконує базову функцію, оскільки саме через сенсорні системи дитина отримує первинний досвід взаємодії з навколишнім середовищем [64].

У процесі розвитку комунікації беруть участь кілька ключових сенсорних систем: зорова (візуальна), слухова (аудіальна), тактильна, пропріоцептивна, вестибулярна.

Порушення у функціонуванні хоча б однієї з цих систем може суттєво впливати на здатність дитини до соціальної взаємодії та мовленнєвого розвитку (див. таблицю 1.3).

Таблиця 1.3

Вплив порушень сенсорної інтеграції на комунікативний розвиток

Сенсорна система	Можливі порушення	Вплив на комунікацію
Зорова	перевантаження або ігнорування стимулів	труднощі з невербальною комунікацією
Слухова	гіпер/гіпосенсорність	порушення мовленнєвого сприйняття
Тактильна	уникнення дотику	зниження соціальної взаємодії
Вестибулярна	нестабільність рухової координації	труднощі у спільній діяльності
Пропріоцептивна	слабке відчуття тіла	порушення моторної комунікації

Аналіз наведених даних свідчить, що порушення сенсорної інтеграції мають системний характер і зачіпають усі рівні комунікативного розвитку – від сприйняття сигналів до формування соціальної відповіді. Це підтверджує необхідність комплексного підходу до корекційної роботи, який враховує взаємозв'язок сенсорних і когнітивних процесів [61].

Зокрема, у дітей з РАС часто спостерігається дисбаланс сенсорної

обробки, що проявляється у труднощах сприйняття мовлення, зниженні реакції на соціальні стимули або навпаки – надмірній реактивності до звуків і світла.

Моторний розвиток дітей із РАС характеризується порушенням м'язового тону: рухи можуть бути або млявими, або надмірно напруженими та скутими. Хода часто імпульсивна та своєрідна. Спостерігається значна кількість стереотипних рухів – розгойдування, стрибання, одноманітні повороти голови, ритмічні згинання рук, кружляння тощо, що може розглядатися як спроба отримання додаткової сенсорної стимуляції. Також у дітей із РАС може бути виражене нав'язливе прагнення до тілесного контакту, а формування навичок самообслуговування часто затримується до 6-7 років [6].

Провідним клінічним симптомом ДЦП є спастичність, в інших випадках можливе зниження м'язового тону та порушення координації, рухи – розмашисті і важко контрольовані, є атетоз кисті і пальців при спробі дотягнутися до предмета, значно порушена рівновага та розвиток двосторонніх навичок [6; 62].

У дослідженнях зазначається, що сенсорна інтеграція є базовою передумовою формування комунікативної компетентності, оскільки без адекватної обробки сенсорної інформації неможливе формування стабільних мовленнєвих та соціальних реакцій [81].

Сенсорна інтеграція виступає як основа формування комунікативних навичок через такі етапи [64]: сенсорне сприйняття – дитина отримує стимул (світло, звук, дотик); обробка інформації – нервова система інтерпретує стимул; емоційна реакція – виникає відповідь (інтерес, уникнення, залучення); поведінкова відповідь – дитина реагує дією або жестом; комунікативна взаємодія – формується контакт з дорослим або середовищем.

Представлена послідовність відображає нейропсихологічну логіку формування комунікації, де кожен попередній етап є умовою для виникнення наступного. Порушення на будь-якому з рівнів може призводити до

«розриву» комунікативного ланцюга та ускладнення соціальної адаптації дитини.

У цьому контексті особливого значення набувають методи, що поєднують сенсорну стимуляцію з емоційно значущою діяльністю дитини. Саме такі підходи дозволяють не лише активізувати сенсорні канали, але й формувати мотивацію до комунікативної взаємодії.

У сучасній психолого-педагогічній практиці сенсорна інтеграція активно інтегрується в арттерапевтичні методи роботи з дітьми з ООП. Арттехніки дозволяють створювати контрольоване сенсорне середовище, у якому дитина може безпечно взаємодіяти з різними стимулами [7].

Зокрема, використання кольору, світла, текстур та рухових елементів сприяє активації різних сенсорних каналів одночасно, що підсилює ефективність комунікативного розвитку.

Поєднання принципів сенсорної інтеграції з арттерапевтичними технологіями створює ефективне середовище для розвитку комунікативних навичок. Це дозволяє [11]: регулювати рівень сенсорного навантаження; формувати адаптивні реакції на стимули; стимулювати ініціативну комунікацію; підвищувати емоційну стабільність дитини.

Особливо важливим є використання структурованих сенсорних середовищ, які поєднують візуальні та тактильні стимули, що дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб дитини.

Сучасні підходи до сенсорної інтеграції все більше орієнтуються на використання візуально насичених та інтерактивних середовищ, які дозволяють підсилювати залученість дитини та створювати умови для природного формування комунікації [63].

Таким чином, сенсорна інтеграція є базовим нейропсихологічним механізмом, що забезпечує формування мовленнєвої та невербальної комунікації у дітей з ООП. Її порушення безпосередньо впливають на рівень соціальної взаємодії, що зумовлює необхідність використання сенсорно орієнтованих корекційних підходів.

Інтеграція сенсорної стимуляції з арттерапевтичними технологіями є перспективним напрямом психолого-педагогічної роботи, який забезпечує комплексний вплив на розвиток комунікативної сфери дитини.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування комунікативних навичок у дітей з ООП засобами арттерапії. Узагальнення наукових джерел дало можливість визначити, що комунікативна сфера є однією з базових складових психічного розвитку дитини та відіграє ключову роль у процесах соціалізації, навчання та емоційного становлення.

Встановлено, що у дітей з ООП (зокрема з РАС, синдромом Дауна, СДУГ та іншими нейророзвитковими особливостями) спостерігаються системні труднощі у формуванні як мовленнєвої, так і невербальної комунікації. Ці труднощі зумовлені комплексним впливом когнітивних, сенсорних та поведінкових факторів, що потребує застосування спеціально організованих корекційно-розвиткових підходів [58].

Теоретичний аналіз засвідчив, що арттерапія та арттехніки є ефективним інструментом розвитку комунікативної сфери дітей з ООП, оскільки забезпечують можливість альтернативного самовираження, зниження емоційної напруги та формування первинних навичок соціальної взаємодії. Арттехніки виступають багатофункціональним засобом, який одночасно виконує діагностичну, корекційну та розвивальну функції.

Було визначено, що сенсорна інтеграція є фундаментальною основою формування комунікативних навичок, оскільки саме через сенсорні системи дитина отримує, обробляє та інтерпретує інформацію про навколишній світ. Порушення сенсорної обробки безпосередньо впливають на здатність до мовленнєвої та соціальної взаємодії, що обґрунтовує необхідність використання мультисенсорних підходів у корекційній роботі.

Аналіз наукових підходів (культурно-історичний, діяльнісний, психоаналітичний та арттерапевтичний) дозволив встановити, що ефективне формування комунікативних навичок можливе за умови поєднання соціальної взаємодії, творчої діяльності та структурованого педагогічного впливу.

Узагальнення сучасних досліджень свідчить про зростаючу роль інноваційних арттерапевтичних технологій, які інтегрують сенсорні, візуальні та цифрові засоби впливу. Це створює передумови для підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП [18].

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує доцільність використання арттехнік як засобу формування комунікативних навичок у дітей з ООП та обґрунтовує необхідність подальшого емпіричного дослідження їх ефективності, що буде здійснено у наступному розділі роботи.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНІК У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Загальна характеристика емпіричного дослідження: мета, завдання, вибірка та методичне забезпечення

Емпіричне дослідження було організоване та проведене під час проходження переддипломної практики і мало формувальний характер. Воно було спрямоване на вивчення ефективності використання арттехнік у процесі розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП.

Загальна логіка дослідження ґрунтується на припущенні, що інтеграція арттерапевтичних засобів із сучасними сенсорними технологіями (зокрема LED-дошкою та світлодіодними фломастерами) створює більш мотивуюче середовище для комунікативної активності дитини, сприяє розвитку емоційної виразності, спільної уваги та довільної регуляції поведінки.

Особливістю дослідження є використання авторської методики «Світлова арткомунікація», яка поєднує елементи арттерапії, сенсорної інтеграції та ігрової взаємодії. Методика була апробована в умовах індивідуальної роботи з дітьми різних нозологічних груп (РАС, синдром Дауна, СДУГ), що дозволило врахувати індивідуальні сенсорні та когнітивні особливості кожної дитини.

Тип і дизайн емпіричного дослідження полягають в наступному: дослідження має характер якісного формувального педагогічного експерименту з елементами квазіекспериментального підходу. Умовно можна виділити три етапи роботи (рис. 2.1).

Метою емпіричного дослідження є визначення ефективності використання авторської методики «Світлова арткомунікація» у процесі

розвитку комунікативних навичок, емоційної сфери та довільної поведінкової регуляції у дітей з ООП.

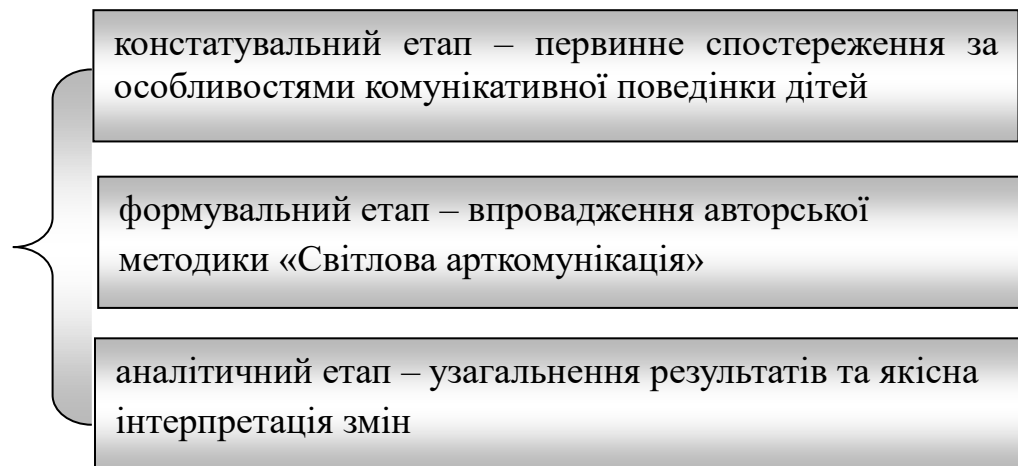


Рис. 2.1. Етапи емпіричного дослідження

У межах дослідження були визначені такі завдання: уточнити прояви комунікативних труднощів у дітей з ООП у процесі практичної діяльності; апробувати авторську методику «Світлова арткомунікація» в умовах індивідуальної роботи; дослідити вплив арттехнік на рівень спільної уваги, емоційної виразності та комунікативної ініціативи; здійснити якісний аналіз поведінкових проявів дітей під час виконання завдань; зафіксувати результати у протоколах спостереження та визначити динаміку змін.

У дослідженні взяли участь діти з ООП віком від 4 до 14 років із такими нозологічними групами: РАС, синдром Дауна, СДУГ, комбіновані порушення розвитку.

Загалом емпірична база представлена індивідуальними кейсами п'яти дітей (Аріна, Сергій, Станіслав, Поліна, Денис), що дозволило здійснити поглиблений якісний аналіз особливостей реакції на арттерапевтичний вплив.

Дослідження проводилося в умовах індивідуальних занять тривалістю 20-30 хвилин. Заняття мали чітко структуровану організацію та включали етапи: встановлення емоційного контакту; виконання арттерапевтичного завдання; обговорення (за можливості); завершення із позитивним

підкріпленням.

Частота занять визначалася індивідуально залежно від можливостей дитини та умов проходження практики.

У ході дослідження використовувався комплекс різних методів (рис. 2.2).

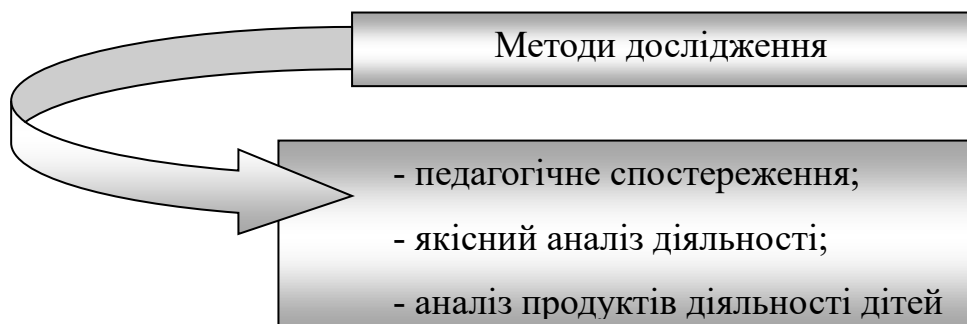


Рис. 2.2. Методи емпіричного дослідження

У якості корекційно-розвиткових підходів ААС застосовувалися як засіб альтернативної комунікації (візуальні підказки, карткові системи), АВА – як інструмент поведінкового аналізу.

Корекційно-розвитковий вплив реалізовувався із застосуванням зазначених у підрозділі 1.3 методів відповідно до індивідуальних можливостей дитини.

Окрему складову емпіричного дослідження становило організаційно-методичне забезпечення корекційно-розвиткової роботи, що реалізовувалося на базі Соціального центру для дітей та молоді з особливими потребами ім. Святого Миколая Чудотворця при БО БФ «Карітас - Хмельницький УГКЦ».

Перед початком роботи з дітьми здійснювалося первинне психолого-педагогічне обстеження, результати якого фіксувалися у «Картці обстеження дитини з інвалідністю (психолог)» (додаток А). На основі отриманих даних розроблявся індивідуальний «План та заходи корекційної роботи» (додаток Б), що визначав цілі, завдання та напрями супроводу кожної дитини.

У процесі роботи активно використовувалися ААС, зокрема візуальні підказки, планшетні додатки та карткові системи комунікації, що сприяло

розширенню можливостей невербальної взаємодії дітей з ООП.

Для оцінювання динаміки розвитку комунікативних та навчальних навичок використовувалася система «Оцінювання базових мовленнєвих і навчальних навичок» (додаток В), що дозволяло здійснювати якісну фіксацію змін у поведінці та комунікації дітей.

Додатково застосовувалися протоколи спостереження (рис. 2.3).

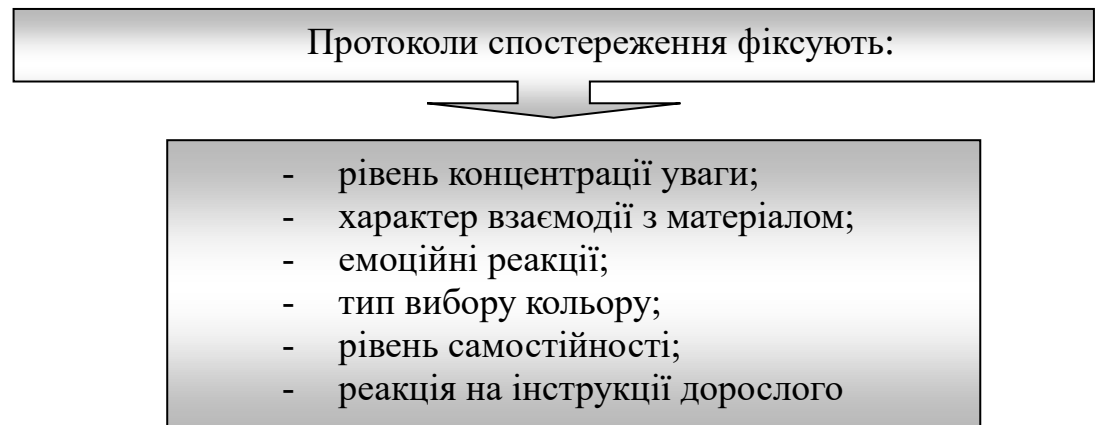


Рис. 2.3. Наповнення протоколів спостереження

Для забезпечення об'єктивності аналізу результатів емпіричного дослідження було визначено систему показників ефективності, які дозволяли оцінити динаміку розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП у процесі застосування авторської методики (рис. 2.4).



Рис. 2.4. Система показників ефективності емпіричного дослідження в межах авторської методи для оцінки динаміки розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП

Отже, показники було згруповано за такими критеріями:

1) комунікативні показники: частота звернень до дорослого (вербальних / невербальних); наявність та частота комунікативної ініціативи; здатність підтримувати діалог (навіть на мінімальному рівні); використання ААС.

2) показники спільної уваги: тривалість утримання спільної уваги; здатність слідувати за вказівками дорослого; реакція на спільні дії; рівень включеності у взаємодію.

3) емоційно-поведінкові показники: рівень емоційної залученості; вираженість позитивних/негативних реакцій; наявність тривожності або фрустрації; стабільність поведінки під час виконання завдань.

4) когнітивно-операційні показники: розуміння інструкції; здатність виконувати завдання за зразком; рівень самостійності; здатність до класифікації, узагальнення.

5) сенсорно-регуляторні показники: реакція на світлову стимуляцію; вибір кольорів (усвідомлений / хаотичний); рівень сенсорного перевантаження або комфорту; здатність до саморегуляції.

6) динамічні показники: зміна рівня залученості від початку до завершення заняття; зменшення потреби у підказках; зростання самостійності; поява нових форм поведінки.

У межах емпіричного дослідження комунікативні навички операціоналізувалися через такі показники: вербальну комунікацію (мовленнєві реакції, відповіді, називання); невербальну комунікацію (жести, міміка, дії, вибір кольору); спільну увагу (здатність утримувати фокус разом із дорослим); комунікативну ініціативу (самостійне звернення, початок взаємодії); реакцію на інструкцію (розуміння та виконання завдання).

LED-дошка у межах дослідження розглядається як сенсорно-стимулюючий та мотиваційний інструмент, що виконує такі функції: підсилення візуальної уваги; підвищення мотивації до діяльності; регуляція емоційного стану; підтримка концентрації; створення ігрового контексту навчання.

У контексті дослідження LED-компонент виступає як зовнішній модератор поведінкової активності та залучення дитини до комунікативної взаємодії.

Під час проведення дослідження дотримувалися базових етичних принципів роботи з дітьми з ООП (рис. 2.5).

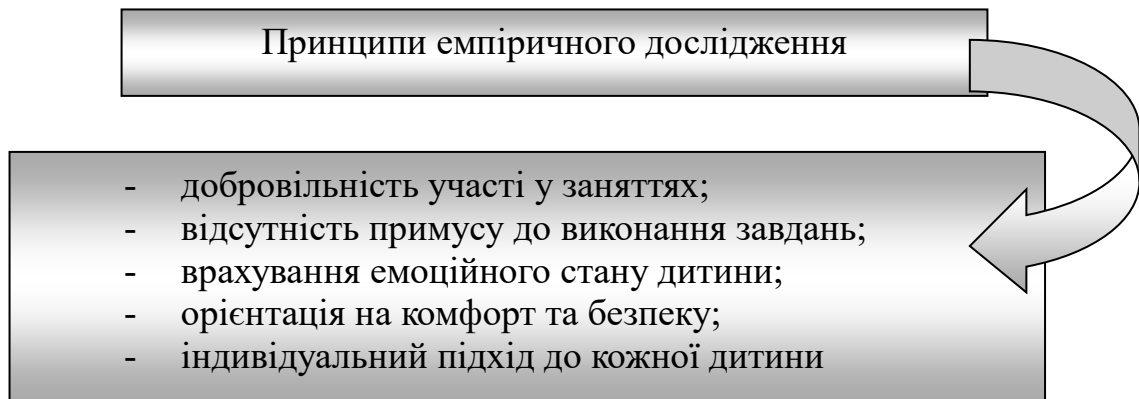


Рис. 2.5. Базові етичні принципи роботи з дітьми з ООП в рамках емпіричного дослідження

Серед основних обмежень слід відзначити: невелику вибірку дослідження; індивідуальний характер роботи з дітьми; різнорівневі нозологічні особливості учасників; неможливість повної стандартизації умов проведення занять.

Отримані підходи були реалізовані в межах формувального етапу дослідження, що дозволило оцінити їх практичну ефективність у динаміці розвитку комунікативних навичок.

2.2. Авторська методика світлової арткомунікації з використанням LED-дошки та світлодіодних фломастерів як інноваційного засобу формування комунікативних навичок

Під час проходження практики я намагалась віднайти таку модель роботи за допомогою арттехнік з дітьми з ООП різних вікових категорій, яка

б дозволяла одночасно підвищувати мотивацію до взаємодії, підтримувати сильні сторони дитини та сприяти розвитку тих сфер, які є недостатньо сформованими або проблемними.

У процесі пошуку ефективних інструментів роботи звернула увагу на LED-дошку із світлодіодними фломастерами, з якою вперше ознайомилась у візуальному середовищі соціальних мереж. Саме з цього моменту виникла ідея поєднання LED-дошки, світлодіодних фломастерів та інших сенсорних, візуальних і ігрових інструментів у межах єдиної арттерапевтичної системи.

Метою такого поєднання стало створення умов, які б сприяли віднайденню мотивації до діяльності, розвитку творчості, уяви, дрібної моторики, а також формуванню нових комунікативних навичок у дітей з ООП. Адже використання світлових та кольорових стимулів дозволяє значно підсилити емоційну залученість дитини до процесу та зробити навчально-корекційну діяльність більш привабливою.

LED-дошка є зручним інструментом для малювання, навчання та ігрової взаємодії. Вона має безпечну акрилову поверхню, яскраву підсвітку та легко очищується за допомогою мікрофібри, що робить її зручною для багаторазового використання в роботі з дітьми. Окремою перевагою є автономність пристрою – він може працювати через підключення до павербанку, що дозволяє використовувати його в будь-яких умовах, незалежно від наявності електропостачання.

У результаті було придбано дві LED-дошки та розроблено авторську методику «Світлова арткомунікація» [83]. Методика «Світлова арткомунікація» є авторською варіацією арттерапевтичної техніки, що базується на використанні візуально-сенсорного стимулу (LED-світлової планшетної поверхні) з метою розвитку комунікативних навичок, емоційної експресії та довільної регуляції поведінки у дітей з ООП.

Методика поєднує елементи: арттерапії, кольоротерапії, ігрової терапії, сенсорної інтеграції.

Світлова поверхня виступає як додатковий сенсорний модератор уваги

та емоційної активації, що дозволяє краще утримувати фокус дитини та підтримувати її залученість у діяльність.

Теоретичне підґрунтя методики відображено на рис. 2.6.

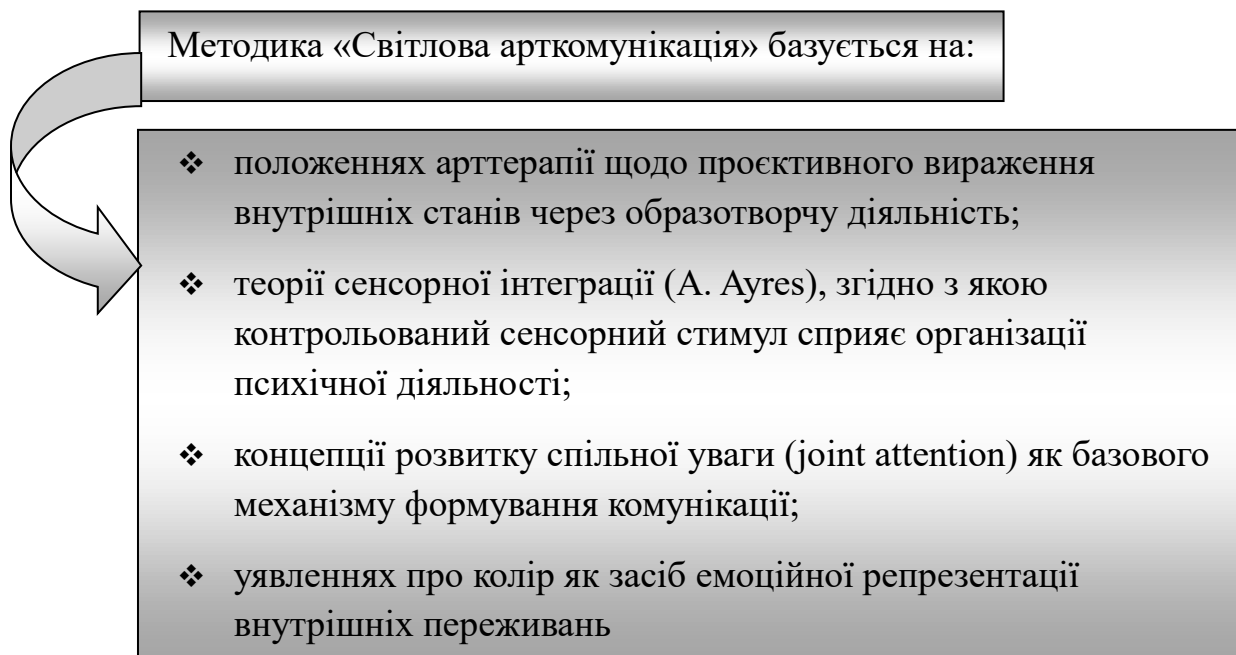


Рис. 2.6. Теоретичне підґрунтя методики «Світлова арткомунікація»

Світловий компонент підсилює візуальну стимуляцію, що особливо актуально для дітей з РАС та порушеннями концентрації уваги. Водночас необхідно зазначити важливий аспект використання методики. Вона не рекомендована для дітей з підвищеною світловою епіактивністю, тобто сенсорною чутливістю до світла. У таких випадках LED-стимуляція може викликати перенавантаження, підвищену збудливість або труднощі з концентрацією. Тому перед застосуванням методики важливо враховувати індивідуальні особливості дитини та інформацію від батьків або опікунів.

Мета та завдання методики «Світлова арткомунікація» відображені на рис. 2.7. Методика розрахована на дітей та підлітків віком до 18 років з РАС, синдромом Дауна, СДУГ, труднощами соціальної комунікації.

Основними матеріалами для реалізації методики є: світлодіодна

планшетна дошка; змінні графічні шаблони (контури обличь, сюжетні зображення, геометричні форми); світлодіодні маркери різних кольорів.



Рис. 2.7. Мета та завдання методики «Світлова арткомунікація»

Поєднання з альтернативними методами комунікації, у тому числі сенсорними, звуковими та візуальними засобами, лише підсилює ефективність методики та розширює її корекційний потенціал. Реалізація методики «Світлова арткомунікація» ґрунтується на таких науково-методологічних принципах:

- принцип системності: комунікативний розвиток розглядається як цілісний процес, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти;
- діяльнісний підхід: розвиток комунікації відбувається у процесі спільної діяльності дитини та дорослого через активну взаємодію у структурованій ситуації;
- принцип індивідуалізації: завдання та рівень складності адаптуються відповідно до віку, когнітивного рівня та сенсорного профілю дитини;

– принцип безпечного сенсорного середовища: світловий стимул використовується як регульований фактор, що не перевантажує нервову систему, а підтримує концентрацію та інтерес.

– принцип позитивного підкріплення: підкріплюється будь-яка комунікативна ініціатива дитини (вербальна чи невербальна).

Методика реалізується у форматі індивідуального заняття тривалістю 20-30 хвилин та включає такі етапи: встановлення контакту: невербальна та вербальна активація, демонстрація матеріалу; основна частина: виконання однієї з вправ: «Світло мого настрою», «Світлова історія», «Кольоровий діалог»; вербалізація результату: обговорення виконаної роботи (за можливості дитини); завершення заняття: підсумок, позитивне підкріплення, емоційне завершення взаємодії.

Оцінювання має якісний характер і здійснюється за такими параметрами (рис. 2.8):

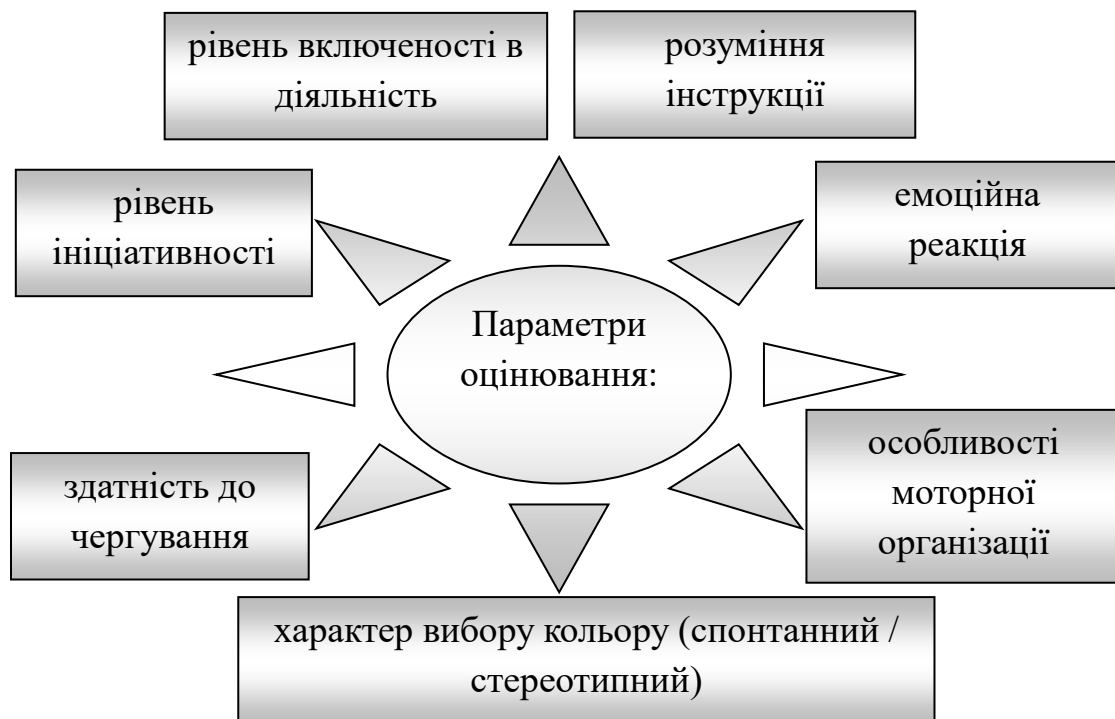


Рисунок 2.8. Модель параметрів оцінювання у методиці «Світлова арткомунікація»

Проведення індивідуальних тестувань з виконання світлових артвправ та заповнення протоколів спостереження.

Заняття 1. В межах емпіричного дослідження було проведено індивідуальне заняття з Аріною, 14 років, з синдромом Дауна, використовуючи авторську методику арттерапевтичних вправ з LED-дошкою та світлодіодними фломастерами. Основною метою заняття було розвиток когнітивних, мовленнєвих та пізнавальних навичок дитини через інтерактивну творчу діяльність, а також покращення концентрації уваги, дрібної моторики та координації зорово-рухових дій (додаток Г).

Заняття було побудоване у формі гри: дитині пропонувалося серед ряду предметів обвести ті, що належать до кухні або спальні (додаток Д). Використання світлодіодної дошки та різнокольорових фломастерів дозволило активізувати сенсорні канали сприйняття, стимулювати мотивацію та зацікавленість. Дівчинка мала можливість обирати будь-який колір із доступних і використовувала всі, що сприяло розвитку вибору, планування дії та креативного мислення. Аріна була у величезному захваті від процесу, активно брала участь у виконанні завдання та демонструвала високу концентрацію.

Під час заняття застосовувалися також додаткові методи, які доповнювали артпідхід:

1) метод позитивного підкріплення (АБА-елементи) – за правильне виділення предметів, точне виконання завдання та активність дівчинки використовувалися похвала та словесне підкріплення, що мотивувало на подальшу роботу;

2) моделювання та демонстрація – спочатку я демонструвала приклад, як обводити предмети, пояснювала, до якої категорії вони належать, а потім Аріна повторювала самостійно.

3) інтерактивна стимуляція сенсорних каналів – використання LED-дошки та яскравих фломастерів залучало зорове сприйняття, покращувало увагу та стимулювало емоційний відгук.

4) метод пошукової діяльності (exploratory learning) – Аріна самостійно обирала кольори та послідовність обведення предметів, що розвивало планування дії та креативність.

5) корекційні елементи мовленнєвої діяльності – під час виконання завдання обговорювали назви предметів, їхні ознаки та функції, що стимулювало словниковий запас та комунікативні навички.

6) документування результатів – після заняття було заповнено протокол спостереження, де фіксувався рівень виконання завдання, реакції дитини, активність, вибір кольорів та мотивація, що дозволяє коригувати подальші заняття. Протокол поданий в додатку Е).

7) Таке поєднання арттехнік, сенсорної стимуляції, АБА-підходу та інтерактивної діяльності дозволило досягти високої ефективності заняття. Аріна справилась максимально, проявила зацікавленість та отримала емоційне задоволення від процесу, що підкреслює ефективність використання авторської методики у практичній роботі психолога.

Заняття 2. В межах емпіричного дослідження було проведено індивідуальне заняття з Сергієм, 4 роки, з РАС. Хлопчик проявляв високий рівень комунікабельності, добре орієнтувався в цифрах та кольорах. Початкова реакція була позитивною, згодом – більш нейтральною, ініціативу проявляв за підказкою психолога. Для виконання завдань Сергій обрав світлодіодні фломастери білого, червоного, зеленого та синього кольору, активно використовував усі кольори: виконання завдань відбувалося поступово та плавно, однак синій колір іноді призводив до хаотичності рухів. При цьому хлопчик намагався дотримуватися меж малюнку, що свідчить про контроль над дрібною моторикою та координацію рук (додаток Ж).

Першим завданням було обведення цифр білим фломастером. Перед початком завдання Сергій натискав на планшеті на відображення цифр, яке супроводжувалося голосовим відтворенням цифр, що є елементом ААС, яку активно використовує соціальний центр. Цей підхід дозволяє поєднувати сенсорну стимуляцію та розвиток мовлення, підтримуючи дитину у

формуванні словникового запасу та аудіовізуального сприйняття. Після озвучення цифри на планшеті, Сергій знаходив її на LED-дошці та обводив фломастером, демонструючи уважність і здатність до переносу інформації з одного носія на інший.

Другим завданням було обведення машинок певного кольору. На LED-дошці перед хлопчиком розташовувалися машинки червоного, зеленого, синього та жовтого кольорів, а відповідні світлодіодні фломастери були видані для роботи. Завдання полягало у тому, щоб обрати фломастер того ж кольору та обвести червоні та зелені машинки, після чого натиснути сенсорну звукову кнопку того самого кольору. Це поєднання кольорової диференціації, моторних навичок та сенсорної взаємодії з об'єктом стимулює розвиток когнітивної уваги, координації, зорово-моторної інтеграції та розпізнавання кольорів. Хоча виконання завдання відбувалося повільно, Сергій успішно справився з усіма етапами, що свідчить про ефективність поєднання арттехнік, сенсорної стимуляції та АБА-підходів у роботі з дітьми з РАС (додаток И). У процесі заняття використовувалися додаткові методи:

- 1) позитивне підкріплення (АВА) – похвала та словесні підкріплення за правильний вибір кольору, точне обведення та дотримання меж, що стимулювало мотивацію.

- 2) моделювання дії та демонстрація – психолог показував приклад, після чого Сергій повторював самостійно.

- 3) сенсорна стимуляція – поєднання LED-дошки, світлодіодних фломастерів та звукових сенсорних кнопок активізувало зорові, слухові та моторні канали сприйняття.

- 4) альтернативна комунікація (ААС) – використання планшета для озвучення цифр та кольорів сприяло розвитку комунікативних навичок і підтримувало розуміння завдання.

- 5) документування результатів – результати фіксувалися у протоколі спостереження, який містив інформацію про вибір кольорів, дотримання меж, темп виконання та реакцію дитини, що дозволяє коригувати наступні заняття.

Протокол подається в додатку К.

Поєднання цих методів дозволяє комплексно розвивати когнітивні, мовленнєві та моторні навички, стимулює самостійність дитини та підтримує її мотивацію у навчанні та творчості.

Заняття 3. В межах емпіричного дослідження було проведено індивідуальне заняття зі Станіславом, 7 років, з РАС та СДУГ. Особливістю дитини є специфічна самоідентифікація – хлопчик позиціонує себе як персонажа «Верун Бугатік» (машинка) і звертається до себе лише в такому контексті. Це впливає на процес саморегуляції, прийняття ролей та взаємодію з дорослим.

Початковий етап взаємодії: на початку заняття спостерігалася абсолютна відмова виконувати запропоновані завдання. Світлодіодна дошка та фломастери не викликали зацікавлення. Було очевидно, що дитині складно включитися в діяльність через низьку внутрішню мотивацію та труднощі з довірою до дорослого (додаток Л).

З метою подолання бар'єру було використано: метод пошуку індивідуальної мотивації; поступове включення у діяльність через спільне виконання; демонстрацію прикладу (моделювання дії); елементи позитивного підкріплення.

Завдання почали виконувати разом. Почали свою «Кольорову історію» – я демонструвала, пояснювала, поступово залучаючи Станіслава до процесу.

Основне завдання: «Яка емоція?». Перед дитиною знаходилася LED-дошка та світлодіодні фломастери. Під дошкою були зображені порожні контури обличч хлопчиків і дівчаток, а збоку – аркуш-підказка зі смайликами (радість, сум, гнів, страх, здивування).

Завдання полягало у тому, щоб: визначити емоцію та намалювати відповідні елементи обличчя (очі, брови, рот, ніс), що передають цю емоцію.

Для підсилення вправи використовувалося дзеркало-підказка з різними зображеннями емоцій, що є елементом візуальної підтримки та розвитку емоційного інтелекту. Спочатку дитині демонструвалася емоція у дзеркалі,

після чого пропонувалося її намалювати

Станіслав самостійно малювати відмовлявся. На запитання «Хто малюватиме?» відповідав: «Ти». Це свідчить про труднощі з ініціативою, низьку впевненість, потребу в контролі ситуації, питання довіри до дорослого.

Однак він активно включався в оцінювання правильності зображення (додаток М). Ми разом розбирали: які очі мають бути при радості чи страху, як змінюється рот, як змінюється положення брів, напруження або розслаблення рис обличчя. Так, поступово дитина почала проявляти зацікавлення.

Таким чином, у роботі зі Станіславом застосовувалися наступні методи дослідження: метод спільної діяльності; вербалізація емоцій; когнітивне моделювання; розвиток емоційного словника; аналіз структури обличчя.

На наступному етапі ми виконували вправу на впізнавання та відповідність. Після зростання інтересу було запропоновано наступне завдання: я демонструвала емоцію в дзеркалі, а Станіслав мав обвести вже намальоване обличчя, яке відповідало цій емоції (додаток Н).

Це дозволило знизити рівень тривожності (обведення замість самостійного малювання), забезпечити структурованість завдання, зберегти відчуття успіху, підтримати сенсорну регуляцію через моторну дію.

У роботі зі Станіславом були застосовані різні методи:

- 1) елементи АБА-підходу: розбиття завдання на малі кроки, поступове формування участі, позитивне підкріплення, підтримка через підказки.
- 2) метод моделювання (демонстрація): дорослий показує приклад виконання, поступове залучення дитини.
- 3) арттерапевтичні техніки: малювання емоцій, обведення як безпечна форма включення, робота з кольором і світлом.
- 4) візуальна підтримка: смайлики-підказки, дзеркало із зображеннями, структуроване просторове розміщення матеріалу.
- 5) сенсорна регуляція: використання LED-дошки, тактильна та зорово-

моторна активність.

6) розвиток емоційного інтелекту: розпізнавання емоцій, диференціація міміки, вербалізація переживань.

7) робота з довірою: прийняття позиції дитини, ненасильницьке залучення, підтримка через спільну діяльність.

Результат артвправ наступний: незважаючи на початкову відмову, через поступове встановлення контакту та підбір індивідуальної мотивації вдалося залучити дитину до виконання завдання. Станіслав не проявляв ініціативи у самостійному малюванні, проте активно включався в аналіз та обведення, що свідчить про часткове формування довіри та прийняття структури заняття.

Заняття продемонструвало важливість: гнучкості методики, врахування самоідентифікації дитини, поєднання арттехнік з поведінковими підходами, поступового формування включеності.

Протокол спостереження подано в додатку П.

Заняття 4. В межах емпіричного дослідження було проведено індивідуальне заняття з Поліною, 8 років, з РАС. Дівчинка демонструвала виражені труднощі з концентрацією уваги, наявність хаотичних рухів та вокалізацій, а також відсутність готовності слухати та виконувати інструкції. Поведінка характеризувалася високою розсіяністю, імпульсивністю та швидким переключенням уваги з одного об'єкта на інший.

Основною метою заняття стали: розвиток зорового аналізу та синтезу; формування навички встановлення логічних зв'язків; стимуляція концентрації уваги; тренування послідовності дій; розвиток зорово-моторної координації.

Дитині було запропоновано чорно-біле зображення предметів: олівець, рюкзак, трактор, машина, ложка, чашка, стілець, ліжко. Завдання полягало в тому, щоб обрати чотири світлодіодні фломастери, знайти пари однакових або функціонально схожих предметів, позначити їх і з'єднати між собою.

Поліна самостійно обрала фломастери зеленого, жовтого, фіолетового та помаранчевого кольорів. Вибір кольорів був швидким, імпульсивним, без

вербалізації причин.

Виконання завдання відбувалося з великою складністю через нестійкість уваги, часті відволікання, труднощі з розумінням інструкції, хаотичні рухи та вокалізації. Інструкцію доводилося повторювати кілька разів у спрощеній формі. Застосовувалися короткі чіткі фрази та візуальне підкріплення (додаток Р).

Значну роль відіграла підказка та спільне спрямування уваги. Поступово, із зовнішньою допомогою, вдалося встановити такі пари: трактор і машину – з'єднано зеленим фломастером; олівець і рюкзак – жовтим; ложку і чашку – фіолетовим; ліжко і стілець – помаранчевим.

Процес з'єднання був уповільнений, з частими паузами та втратами концентрації. Проте, незважаючи на значну розконцентрованість, завдання було завершено.

LED-дошка та світлові елементи не викликали вираженої зацікавленості, що свідчить про індивідуальні особливості сенсорного сприйняття та мотиваційного профілю дитини.

У роботі з Поліною були застосовані наступні методи:

- 1) метод структурованої інструкції: короткі, прості речення, покрокове пояснення, розбиття завдання на малі етапи.
- 2) візуальна підтримка: наочність зображень, демонстрація прикладу з'єднання.
- 3) метод підказки (prompting): вербальні підказки, жестова підтримка, спільне спрямування уваги.
- 4) елементи АБА-підходу: поступове формування відповіді, позитивне підкріплення за завершення кожного етапу, підтримка завершення завдання.
- 5) арттерапевтичний компонент: використання кольору для кодування пар, стимуляція зорово-моторної координації.
- 6) метод функціонального групування: встановлення логічних зв'язків між предметами за призначенням.
- 7) психолого-педагогічний аналіз: заняття показало значні труднощі з

довільною увагою, потребу у постійній зовнішній регуляції, низьку внутрішню мотивацію до виконання когнітивного завдання, залежність результату від структурування середовища.

Водночас дитина продемонструвала потенціал до встановлення логічних зв'язків за умови чіткої підтримки дорослого. Після заняття було заповнено Протокол спостереження (додаток С), у якому зафіксовано: рівень концентрації уваги, характер рухової активності, потребу в підказках, правильність встановлення логічних пар, реакцію на сенсорні стимули.

Заняття 5. В межах емпіричного дослідження було проведено індивідуальне заняття з Денисом, 13 років, РАС. Хлопець має виражену сенсорну чутливість до звукових подразників (негативно реагує на різкі або гучні звуки), однак окремі м'які звуки, зокрема дзвіночки, викликають позитивну реакцію. Поведінковий профіль характеризується потребою у чіткій структурі діяльності та обов'язковому поєднанні небажаної діяльності з бажаною (принцип «спочатку – потім»). У разі фрустрації або перевантаження можливі агресивні реакції.

Перед початком роботи було здійснено вербальне встановлення контакту. На запитання: «Чи будемо малювати?» Денис відреагував схвально, що дозволило використати малювання як мотиваційний компонент діяльності (додаток Т).

Під час вибору світлодіодних фломастерів хлопець обрав нейтральні кольори – білий та жовтий (неяскравий відтінок), що може свідчити про прагнення до зниженого сенсорного навантаження.

Перша вправа: «Картинки-нісенітниці». На двох LED-дошках було зображено чотири ілюстрації: дві логічно правильні ситуації та дві ситуації з нісенітницею (порушення причинно-наслідкових зв'язків).

Завдання було озвучено так: визначити, які зображення є неможливими в реальному житті, відповівши на запитання: «Чи це можливо?» та позначити нісенітницю.

Денис працював із вербальною підтримкою. Після уточнюючого

запитання він правильно ідентифікував усі варіанти, де була зображена нісенітниця, та закреслив їх білим світлодіодним фломастером.

У роботі додатково застосовувався планшет із функцією голосового супроводу відповідей. Під час виконання завдань Денис, обираючи варіант відповіді, натискав на відповідну кнопку «Так» або «Ні», що супроводжувалося голосовим відтворенням обраного варіанта.

Це дозволило знизити рівень тривожності, структурувати процес прийняття рішення, активізувати участь дитини, поєднати візуальний, слуховий та моторний канали сприйняття, підтримати альтернативні способи комунікації.

Використання планшета не викликало негативної реакції, оскільки звуковий супровід був контрольованим і прогнозованим.

Проаналізувати виконання можна наступним чином: логічне мислення збережене; причинно-наслідкові зв'язки розуміє; потребує мінімальної вербальної підказки; діє послідовно, без імпульсивних реакцій.

Друга вправа: «Що може світити?». Було запропоновано чорно-білу ілюстрацію з написом «Що може світити?». На зображенні були такі об'єкти: сонце, місяць і зорі, ліхтарик, маяк, вуличний ліхтар, свічка, вогнище, парасоля, сонях.

Перед Денисом стояло завдання розмалювати лише ті об'єкти, які здатні світити. Хлопець правильно визначив усі джерела світла та розмалював їх без помилок. Парасоля та сонях залишилися незафарбованими.

Додатково було поставлено такі запитання для поглиблення розуміння: «Ліхтарик – це штучне чи природне світло?», «Місяць – це природне чи штучне світло?».

Денис правильно класифікував джерела світла, продемонструвавши сформованість базових природничих уявлень (додаток У).

У роботі з Денисом були використані наступні методи:

1) принцип поєднання небажаної та бажаної діяльності (спочатку когнітивне завдання – потім елемент приємної діяльності).

2) метод структурованої інструкції: чіткі короткі запитання, формулювання «так/ні», уточнюючі запити.

3) метод вербальної підтримки: спрямовуючі запитання, допомога у формулюванні відповіді.

4) когнітивно-логічний метод: аналіз реалістичності ситуації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

5) метод категоризації та класифікації: поділ на природні та штучні джерела світла.

Сенсорна адаптація середовища для Дениса полягала в відсутності різких звуків, можливості обирати неяскраві кольори, контролі звукового навантаження.

Результати заняття з Денисом показали: достатній рівень логічного мислення; сформовані базові знання про навколишній світ; здатність до узагальнення та класифікації; позитивну реакцію на структуровану діяльність.

Разом із тим, слід зауважити, що в Дениса зберігаються: труднощі з концентрацією уваги; потреба у чіткій організації процесу; необхідність мотиваційного підкріплення; сенсорна чутливість до звукових стимулів.

Агресивних проявів під час заняття не зафіксовано, що свідчить про правильно підібраний рівень навантаження та адекватну мотиваційну підтримку. За результатами роботи було заповнено Протокол спостереження (додаток Ф), у якому відображено реакцію на сенсорні стимули, рівень концентрації уваги, правильність виконання завдань, характер підказок, емоційний стан під час заняття.

2.3. Організація та аналіз результатів емпіричного дослідження (на основі протоколів спостереження, АВА та ААС підходів)

Емпіричне дослідження було організоване у форматі серії індивідуальних корекційно-розвивальних занять із дітьми з ООП різного віку

та нозологічних груп. Основною базою дослідження стали авторська методика «Світлова арткомунікація» з використанням LED-дошки та світлодіодних фломастерів, а також інтеграція елементів АВА та ААС [1; 4].

Організація дослідження передбачала поетапне проведення індивідуальних занять, кожне з яких мало чітко визначену структуру: встановлення контакту, виконання основного артзавдання, підтримувальна взаємодія, вербалізація результатів (за можливості) та фіксація спостережень у протоколі. Тривалість занять становила в середньому 20-30 хвилин, що відповідало віковим та психофізіологічним можливостям дітей.

У ході дослідження було зафіксовано індивідуальні особливості реагування дітей на світлові арттехніки, рівень включеності в діяльність, здатність до виконання інструкцій, а також особливості сенсорного сприйняття та комунікативної активності. Загальні спостереження за вибіркою є наступними. У всіх випадках застосування LED-дошки як стимульного середовища спостерігався різний рівень мотиваційної реакції. У частини дітей (зокрема Аріна, 14 років, Синдром Дауна) відзначено високу зацікавленість, емоційно позитивну реакцію та стабільну включеність у діяльність. Дитина демонструвала здатність до самостійного виконання завдань, категоризації предметів та використання кольору як інструменту вибору.

У дітей з РАС (Сергій, 4 роки та Денис, 13 років) ефективність методики залежала від рівня структурування завдання та наявності альтернативної комунікації. Використання планшета з голосовим супроводом (ААС) значно підвищувало розуміння інструкції, зменшувало рівень тривожності та сприяло включенню у діяльність. У Сергія спостерігалася позитивна динаміка у розвитку зорово-моторної координації та кольорової диференціації, хоча ініціативність формувалася лише за умови підказок.

У підлітка Дениса відзначено достатній рівень когнітивного аналізу, сформованість базових логічних операцій та здатність до класифікації. Водночас сенсорна чутливість до звукових стимулів вимагала контролю

середовища та використання м'якого аудіосупроводу. Застосування принципу «спочатку – потім» та структурованих інструкцій дозволяло стабілізувати поведінку та підтримувати працездатність.

У випадку Станіслава (7 років, РАС + СДУГ) було зафіксовано початкову відмову від участі у діяльності та низьку внутрішню мотивацію. Водночас через поступове включення у спільну діяльність, моделювання та опору на інтереси дитини вдалося сформувати часткову залученість. Особливо ефективним виявилось використання арттерапевтичних вправ на розпізнавання емоцій та робота з дзеркалом як візуальним стимулом.

У Поліни (8 років, РАС) спостерігалися виражені труднощі концентрації уваги, імпульсивність та хаотичність дій. Виконання завдань було можливим лише за умови постійної зовнішньої регуляції, структурованих інструкцій та спрощення завдання. Незважаючи на це, дитина поступово включалася у діяльність та демонструвала здатність до встановлення елементарних логічних зв'язків.

З метою узагальнення отриманих результатів та порівняння індивідуальних особливостей виконання завдань у межах дослідження було систематизовано дані щодо кожної дитини (табл. 2.1).

Як видно з табл. 2.1, ефективність застосування методики має індивідуально варіативний характер та залежить від сенсорного профілю дитини, рівня розвитку комунікативних навичок і ступеня сформованості довільної регуляції поведінки.

Для більш наочного відображення динаміки розвитку комунікативних навичок у дітей у процесі застосування методики було здійснено порівняльний аналіз показників до та після проведення занять (див. таблицю 2.2).

Отримані дані свідчать про наявність позитивної динаміки у більшості досліджуваних, що підтверджує ефективність використання арттехнік у поєднанні з сенсорними та поведінковими підходами.

Отримані результати спостережень та аналіз виконання завдань дітьми

свідчать про доцільність інтеграції поведінкових та альтернативних комунікативних підходів.

Таблиця 2.1

**Узагальнений аналіз результатів емпіричного дослідження за
індивідуальними кейсами**

Дитина	Вік / нозологія	Початковий рівень	Особливості діяльності	Динаміка	Результат
Аріна	14 р., синдром Дауна	Достатній рівень включеності, позитивний емоційний фон	Активна участь, самостійний вибір кольорів, висока зацікавленість	Зростання концентрації, стабільність виконання	Висока ефективність методики, розвиток комунікативної активності
Сергій	4 р., РАС	Часткова включеність, потреба у підказках	Виконання завдань із використанням ААС, поступове залучення	Покращення координації, розуміння інструкцій	Позитивна динаміка за умови структурованості
Станіслав	7 р., РАС + СДУГ	Відмова від діяльності, низька мотивація	Залучення через спільну діяльність, уникнення самостійності	Часткове включення, інтерес до аналізу	Формування довіри, часткова участь
Поліна	8 р., РАС	Низька концентрація, хаотична поведінка	Виконання лише з постійною підтримкою	Незначна позитивна динаміка	Часткове формування логічних зв'язків
Денис	13 р., РАС	Достатній когнітивний рівень, сенсорна чутливість	Чітке виконання завдань, потреба у структурі	Стабільність, без імпульсивності	Високий рівень виконання, ефективність при адаптації середовища

Застосування АВА-підходу забезпечувало структурованість процесу навчання через розбиття завдань на малі етапи, використання підказок та позитивного підкріплення. У процесі роботи було зафіксовано, що така організація діяльності сприяла поступовому формуванню необхідних поведінкових реакцій, зниженню рівня дезорганізованої поведінки та підвищенню здатності дітей до довільної регуляції власних дій. Крім того, використання підкріплення позитивно впливало на мотивацію до виконання завдань.

Інтеграція ААС у вигляді планшета з голосовим супроводом та

візуальних підказок продемонструвала високу ефективність у підвищенні рівня розуміння інструкцій. Особливо це проявлялося у дітей з мовленнєвими труднощами або низькою вербальною активністю. У ході дослідження було відзначено зниження рівня фрустрації, підвищення впевненості у власних діях та активізацію участі дітей у взаємодії з дорослим і однолітками.

Таблиця 2.2

Динаміка розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП у процесі застосування методики «Світлова арткомунікація»

Дитина	Комунікативна ініціатива	Спільна увага	Розуміння інструкції	Емоційна залученість	Загальна динаміка
Аріна	середній → високий	середній → високий	достатній → високий	високий → стабільно високий	виражено позитивна
Сергій	низький → середній	низький → середній	часткове → достатнє	помірний → стабільний	позитивна
Станіслав	відсутня → часткова	низький → середній	низьке → часткове	низький → вибірковий	помірна
Поліна	низький → частковий	дуже низький → низький	низьке → часткове	нестабільний → частково стабільний	незначна
Денис	середній → високий	середній → високий	достатній → високий	стабільний → стабільно позитивний	позитивна

З метою узагальнення результатів емпіричного дослідження представимо порівняльну характеристику ефективності застосованих підходів (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика ефективності застосованих підходів (АВА та ААС) в рамках емпіричного дослідження

Підхід	Основні інструменти	Вплив на діяльність	Результат для дітей
АВА	підказки, поетапність, позитивне підкріплення	структуризація діяльності, зниження хаотичності поведінки, формування алгоритму дій	формування необхідних поведінкових реакцій, підвищення мотивації, розвиток довільної регуляції
ААС	планшет, візуальні підказки, голосовий супровід	полегшення розуміння інструкцій, зниження рівня фрустрації, підтримка комунікативної активності	підвищення включеності у діяльність, розвиток вербальної та невербальної комунікації

Як видно з результатів, отриманих у ході емпіричного дослідження, застосування АВА-підходу та ААС має взаємо доповнювальний характер. АВА забезпечує структурованість діяльності та формування поведінкових моделей, тоді як ААС створює умови для доступного розуміння інструкцій і підтримки комунікації. Їх поєднання сприяє досягненню більш стабільних позитивних змін у розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП.

Отримані результати емпіричного дослідження свідчать про наявність позитивної динаміки за всіма визначеними показниками.

Зокрема, у більшості дітей (4 із 5) було зафіксовано покращення розуміння інструкцій та зростання рівня включеності у діяльність. У 3 дітей спостерігалася виражена активізація вербальної комунікації, тоді як у решти – розширення репертуару невербальних засобів спілкування. Водночас у всіх учасників дослідження відзначено зниження рівня фрустрації та зменшення проявів дезорганізованої поведінки.

Такі результати підтверджують ефективність системного використання арттехнік у поєднанні з АВА-підходом та ААС, що забезпечує комплексний вплив на розвиток комунікативної сфери дітей з ООП.

З метою візуалізації встановленого взаємозв'язку представимо модель інтегрованого впливу зазначених підходів (рис. 2.9).



Рис. 2.9. Модель впливу інтеграції АВА та ААС на розвиток комунікативних навичок

Представлена модель, сформована на основі результатів емпіричного дослідження, демонструє, що ефективність формування комунікативних навичок забезпечується саме інтеграцією підходів. АВА формує основу поведінкової організації діяльності, тоді як ААС забезпечує доступність комунікації та знижує бар'єри у взаємодії.

LED-дошка як елемент сенсорної стимуляції виконувала функцію підвищення мотивації, концентрації уваги та емоційного залучення.

Водночас ефективність її використання була індивідуально варіативною і залежала від сенсорного профілю дитини.

Отримані результати емпіричного дослідження дозволяють зробити висновок, що авторська методика «Світлова арткомунікація» є ефективною за умови індивідуалізації підходу та врахування сенсорних, когнітивних і поведінкових особливостей дитини.

Найбільш стабільні позитивні результати спостерігалися у таких напрямках (див. рисунок 2.10):



Рис. 2.10. Найбільш стабільні показники розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП у процесі застосування методики «Світлова арткомунікація»

Водночас було виявлено, що ключовими умовами ефективності даної методики є: чітка структура заняття; адаптація інструкцій до когнітивного

рівня дитини; використання підкріплення та підтримки; врахування сенсорної чутливості; поєднання арттехнік із поведінковими та комунікативними підходами.

Таким чином, емпіричне дослідження підтвердило доцільність використання світлових арттехнік у роботі з дітьми з ООП та продемонструвало їхній потенціал як інструменту одночасного розвитку комунікативної, когнітивної та емоційної сфер.

Висновки до другого розділу

У межах другого розділу було здійснено організацію та реалізацію емпіричного дослідження використання арттехнік у процесі формування комунікативних навичок у дітей з ООП. Дослідження мало комплексний характер і поєднувало діагностичний, корекційно-розвитковий та спостережний компоненти, що дозволило отримати цілісне уявлення про особливості впливу арттерапевтичних технологій на комунікативну сферу дітей з різними варіантами нейророзвиткових порушень.

Встановлено, що ефективність арттехнік значною мірою залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини, рівня її сенсорної чутливості, сформованості спільної уваги, а також здатності до сприйняття структурованих інструкцій. У ході дослідження було підтверджено, що діти з РАС, СДУГ та синдромом Дауна демонструють різний рівень включеності в діяльність, однак за умов правильно організованого середовища всі вони здатні до поступового залучення у комунікативну взаємодію.

Розроблена авторська методика «Світлова арткомунікація» із використанням LED-дошки та світлодіодних фломастерів показала себе як ефективний інструмент поєднання сенсорної стимуляції та арттерапевтичного впливу [83]. Її застосування сприяло підвищенню мотивації до взаємодії, активізації емоційної експресії, розвитку елементів вербальної та невербальної комунікації, а також формуванню базових

навичок спільної уваги.

Практичні результати емпіричного етапу засвідчили, що використання візуально-світлових стимулів у поєднанні з арттехніками та ААС дозволяє підвищити рівень залученості дітей у навчально-корекційний процес. Особливо ефективним виявилось поєднання арттерапії з АВА, що забезпечувало структурованість діяльності, передбачуваність завдань та позитивне підкріплення успішних дій.

За результатами спостереження також було виявлено низку індивідуальних особливостей реагування дітей на сенсорні стимули. Зокрема, встановлено, що надмірна або неконтрольована світлова стимуляція може викликати перевантаження у дітей із підвищеною сенсорною чутливістю, що вимагає попередньої діагностики сенсорного профілю та індивідуального добору інтенсивності впливу.

Отримані результати підтверджують доцільність використання арттерапевтичних технік у поєднанні з сучасними технологічними засобами як ефективного інструменту психолого-педагогічної корекції. Водночас дослідження засвідчило необхідність подальшого вивчення довготривалого впливу світлових арттехнік, а також їх адаптації до різних типів порушень розвитку.

Таким чином, другий розділ підтверджує гіпотезу дослідження про те, що систематичне використання структурованих арттерапевтичних вправ із елементами сенсорної стимуляції сприяє розвитку комунікативної активності, емоційної виразності та навичок саморегуляції у дітей з ООП.

Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості використання розробленої методики в умовах інклюзивної освіти та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПРОГРАМИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕХНІК У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Індивідуальні корекційні програми для дітей з особливими освітніми потребами за результатами емпіричного дослідження

У результаті проведеного емпіричного дослідження та аналізу особливостей розвитку комунікативної, емоційної та сенсорної сфер дітей з ООП було розроблено індивідуальні корекційно-розвиткові програми. Вони базуються на даних педагогічного спостереження, результатах виконання арттерапевтичних завдань із використанням LED-дошки та світлодіодних фломастерів, а також елементах АВА та ААС-підходів [1; 4].

Загальною метою розроблених програм є поетапне формування комунікативних навичок, розвиток емоційної регуляції, підвищення рівня довільної уваги та розширення можливостей соціальної взаємодії у дітей з РАС, СДУГ та синдромом Дауна.

Програми мають індивідуалізований характер і враховують [12]: рівень когнітивного розвитку дитини; сенсорні особливості сприйняття; рівень сформованості мовлення; здатність до спільної уваги; поведінкові особливості та рівень імпульсивності; мотиваційний профіль.

Для узагальнення індивідуальних корекційних програм та наочності їх структури представимо порівняльну характеристику основних напрямів корекційної роботи з дітьми з ООП, визначених за результатами емпіричного дослідження (табл. 3.1).

1. Індивідуальна корекційна програма для дитини з синдромом Дауна (Аріна, 14 років).

Мета програми: розвиток когнітивних функцій, дрібної моторики, мовленнєвої активності та комунікативної ініціативи через використання

арттерапевтичних вправ світлового формату.

Основні завдання: формування вміння виконувати інструкції; розвиток зорово-моторної координації; активізація пізнавальної діяльності; стимуляція мовленнєвого супроводу дій; розвиток вибору та прийняття рішень.

Основні напрями роботи з корекції: арттерапевтичні вправи на LED-дошці (обведення, класифікація, групування); вправи на вибір кольору як засіб емоційного самовираження; розвиток категоріального мислення (предмети побуту, функції); формування елементарних комунікативних реакцій у діалозі з дорослим.

Очікуваними результати повинні стати: підвищення концентрації уваги, зростання мотивації до навчальної діяльності, покращення дрібної моторики, активізація мовленнєвих реакцій, формування первинних навичок самостійності.

Таблиця 3.1

Узагальнена характеристика індивідуальних корекційно-розвиткових програм для дітей з ООП

Дитина	Провідні труднощі	Основні засоби (ABA/AAC/арт)	Ключові напрями розвитку	Очікуваний результат
Аріна (14 р., синдром Дауна)	знижена мовленнєва активність, потреба в структурі	ABA + LED-арт + кольорові вправи	моторика, мовлення, вибір, категоризація	розвиток комунікації, самостійність
Сергій (4 р., РАС)	низька мовленнєва активність, слабка інструкція	AAC + LED + аудіопідказки	спільна увага, зорове сприйняття	базова комунікація, розуміння інструкцій
Станіслав (7 р., РАС+СДУГ)	імпульсивність, уникнення діяльності	ABA + арт + емоційні вправи	емоційна регуляція, увага	стабілізація поведінки
Поліна (8 р., РАС)	хаотичність, слабка концентрація	структуровані артзавдання + ABA	увага, логіка, послідовність	формування навчальної поведінки
Денис (13 р., РАС)	сенсорна чутливість, потреба у структурі	AAC + когнітивні артвправи	мислення, саморегуляція	стабільність, логічні операції

2. Індивідуальна корекційна програма для дитини з РАС (Сергій, 4 роки). Мета програми: розвиток базових комунікативних навичок, формування спільної уваги та зорово-моторної координації через сенсорно насичену артдіяльність.

Основні завдання: розвиток навичок ідентифікації об'єктів; формування зв'язку «слово - дія - образ»; розвиток кольорової диференціації»; стимуляція ААС; формування початкових навичок наслідування.

Основні напрями роботи з корекції: завдання на LED-дошці з елементами голосового супроводу; кольорове кодування об'єктів; обведення та повторення дій за дорослим; поєднання з аудіостимулами; ігрові вправи на вибір та співвіднесення.

Очікуваними результати повинні стати: підвищення рівня включеності у взаємодію, розвиток базового розуміння інструкцій, поява елементів самостійного вибору, покращення сенсорної інтеграції, формування первинних комунікативних реакцій.

3. Індивідуальна корекційна програма для дитини з РАС і СДУГ (Станіслав, 7 років). Мета програми: формування емоційної регуляції, розвиток комунікативної взаємодії та зниження рівня імпульсивності через структуровані артвправи.

Основні завдання: розвиток розпізнавання емоцій; формування навичок емоційної ідентифікації; розвиток довільної уваги; формування довіри до дорослого; зниження рівня уникнення завдань.

Основні напрями роботи з корекції: вправи на малювання та обведення емоцій; використання візуальних підказок (смайли, дзеркало); поступове включення через спільну діяльність; застосування принципу «від спільного до самостійного»; артвправи на LED-дошці як безпечне середовище.

Очікуваними результати повинні стати: зростання емоційної усвідомленості, зменшення опору до діяльності, формування базової довіри, розвиток комунікативної ініціативи, стабілізація поведінкових реакцій.

4. Індивідуальна корекційна програма для дитини з РАС (Поліна, 8 років)

Мета програми: розвиток довільної уваги, логічного мислення та зорово-моторної координації.

Основні завдання: формування навичок концентрації; розвиток здатності до класифікації; зниження хаотичності поведінки; розвиток послідовності дій; формування елементарних логічних зв'язків.

Основні напрями роботи з корекції: вправи на встановлення пар та відповідностей; використання кольору як кодування; структуровані завдання з чіткими інструкціями; поступове ускладнення завдань; постійна зовнішня регуляція діяльності.

Очікуваними результати повинні стати: підвищення стійкості уваги, зниження імпульсивності, розвиток логічного мислення, покращення виконання інструкцій, формування базових навчальних навичок.

5. Індивідуальна корекційна програма для дитини з РАС (Денис, 13 років). Мета програми: розвиток когнітивного аналізу, класифікації та стабілізація сенсорного реагування.

Основні завдання: формування причинно-наслідкових зв'язків; розвиток логічного мислення; диференціація природних і штучних явищ; розвиток самостійності у виборі; стабілізація емоційної реакції.

Основні напрями роботи з корекції: вправи «так / ні» для структурування мислення; класифікаційні завдання; використання планшета ААС; артзавдання на LED-дошці; поєднання когнітивних і сенсорних стимулів. Очікуваними результати повинні стати: підвищення рівня логічного мислення, зниження тривожності, розвиток самостійності, покращення концентрації, стабілізація поведінки.

Таким чином, індивідуальні корекційні програми відрізняються за структурою, однак єдині за логікою побудови: поступова інтеграція арттерапії, поведінкових та комунікативних підходів забезпечує цілісний вплив на розвиток дитини з ООП.

3.2. Методичні рекомендації щодо використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок

Результати проведеного емпіричного дослідження та практичної апробації авторської методики «Світлова арткомунікація» дозволяють сформулювати розгорнутий комплекс методичних рекомендацій щодо використання арттехнік у процесі формування комунікативних навичок у дітей з ООП.

Передусім необхідно підкреслити, що арттехніки у роботі з дітьми з ООП не можуть розглядатися як допоміжний або другорядний інструмент. Вони виступають повноцінним психолого-педагогічним засобом, який одночасно виконує діагностичну, корекційну та розвивальну функції. Саме тому їх використання потребує системного підходу, чіткої структури занять та науково обґрунтованої організації педагогічного впливу.

Однією з ключових умов ефективності є створення спеціально організованого сенсорно безпечного середовища. Діти з РАС, СДУГ, синдромом Дауна та іншими нейророзвитковими порушеннями часто мають підвищену або, навпаки, знижену чутливість до сенсорних стимулів. У зв'язку з цим будь-які арттехніки, особливо ті, що включають світлові, кольорові чи звукові компоненти, повинні бути чітко дозованими та адаптованими до індивідуального сенсорного профілю дитини.

Важливим є попереднє визначення рівня сенсорної чутливості, оскільки надмірна стимуляція може призвести до перевантаження нервової системи, підвищення тривожності або втрати включеності в діяльність.

Саме тому доцільно застосовувати принцип сенсорної регуляції, який передбачає поступове введення стимулів, контроль їх інтенсивності та можливість швидкої адаптації середовища під потреби дитини [6].

Окремої уваги потребує структурованість заняття. Ефективна робота з арттехніками передбачає чітку поетапну організацію: встановлення емоційного контакту, короткий інструктаж, демонстрацію зразка діяльності,

самостійне або спільне виконання завдання, рефлексію та позитивне завершення. Така структура забезпечує передбачуваність, що особливо важливо для дітей з РАС, які мають труднощі з гнучкістю мислення та адаптацією до змін.

Принцип поєднання арттерапевтичної діяльності з комунікативним компонентом. Арттехніка не повинна обмежуватися лише створенням зображення чи виконанням творчого завдання. Вона має бути інструментом формування діалогу, ініціації взаємодії та розвитку мовленнєвих і невербальних форм комунікації.

Доцільним є використання запитань, спільного обговорення результатів, коментування дій, а також застосування ААС, особливо у дітей з вираженими мовленнєвими труднощами.

Важливим методичним принципом є поступове ускладнення завдань. На початкових етапах доцільно використовувати прості, чітко структуровані інструкції з мінімальною кількістю кроків. У подальшому завдання можуть ускладнюватися шляхом збільшення кількості елементів, введення логічних зв'язків, необхідності порівняння, класифікації або самостійного вибору способу виконання. Такий підхід дозволяє забезпечити відчуття успішності та підтримувати мотивацію дитини до діяльності [16].

Окремо слід підкреслити важливість позитивного підкріплення. Будь-яка форма комунікативної ініціативи дитини – вербальна, невербальна чи поведінкова – повинна отримувати своєчасну підтримку. Це може бути словесна похвала, емоційне підкріплення, жестове схвалення або інші форми соціального заохочення. Регулярне використання позитивного підкріплення сприяє формуванню стійких комунікативних навичок та підвищує рівень залученості дитини в процес взаємодії.

Ефективним є застосування мультимодального підходу, який передбачає одночасне залучення різних каналів сприйняття інформації: зорового, слухового, тактильного та моторного. У контексті арттехнік це може реалізовуватися через поєднання світлових стимулів, голосового

супроводу, жестових підказок та фізичної взаємодії з матеріалами. Така інтеграція підсилює когнітивну обробку інформації та сприяє кращому закріпленню навичок.

Методично важливим компонентом є систематичне спостереження та фіксація динаміки розвитку. Використання протоколів спостереження дозволяє об'єктивізувати процес оцінювання, відстежувати зміни у рівні комунікативної активності, емоційних реакціях, ступені самостійності та характері взаємодії з дорослим. Це створює підґрунтя для подальшої індивідуалізації корекційної роботи та корекції педагогічних стратегій [21].

Необхідно також враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Арттехніки повинні бути гнучкими та адаптивними, з урахуванням вікових, когнітивних та емоційно-поведінкових характеристик. У випадках підвищеної сенсорної чутливості, низької концентрації уваги або поведінкових труднощів доцільно спрощувати інструкції, зменшувати обсяг стимулів та збільшувати частоту підтримки з боку дорослого.

З метою систематизації методичних умов ефективного використання арттехнік у роботі з дітьми з ООП узагальнимо основні компоненти педагогічного впливу та їхній функціональний ефект (див. таблицю 3.2).

Таблиця 3.2

Методичні умови ефективного використання арттехнік у роботі з дітьми з ООП

Методичний компонент	Зміст	Педагогічний ефект
Сенсорна регуляція	дозування світлових/кольорових стимулів	зниження перевантаження, підвищення уваги
АВА-структурування	поетапність, підказки, підкріплення	формування поведінкових навичок
ААС-підтримка	планшет, символи, голосовий супровід	покращення розуміння інструкцій
Арттехніки	малювання, світлова діяльність	розвиток емоційної сфери
Мультиmodalність	зір + слух + рух + тактильність	краща когнітивна інтеграція
Позитивне підкріплення	похвала, підтримка, заохочення	мотивація до комунікації

Таким чином, ефективність використання арттехнік визначається не окремими методами, а їх комплексною інтеграцією. Поєднання сенсорної

регуляції, поведінкових стратегій та альтернативної комунікації створює умови для стабільного розвитку комунікативної сфери дитини.

Важливим є також формування у дитини досвіду успішної взаємодії. Саме позитивний емоційний досвід у процесі арттерапевтичної діяльності виступає базовим чинником розвитку мотивації до комунікації. Якщо дитина відчуває успіх, прийняття та підтримку, це значно підвищує її готовність до подальшої взаємодії та експериментування з новими формами поведінки.

Для систематизації організації корекційного процесу та підвищення його практичної відтворюваності доцільно представити структуру типового заняття з використанням арттехнік, АВА-підходу та ААС-технологій [1]. Це дозволяє наочно відобразити послідовність педагогічного впливу та логіку побудови корекційної роботи (див. рис. 3.1).

Представлена структура відображає логіку поетапної організації корекційного заняття, у межах якого арттехніки інтегруються з поведінковими та комунікативними підходами. Така послідовність забезпечує передбачуваність діяльності та сприяє формуванню стабільних комунікативних навичок у дітей з ООП.

Отже, методичні рекомендації щодо використання арттехнік у формуванні комунікативних навичок передбачають комплексний підхід, який поєднує сенсорну регуляцію, структурованість, індивідуалізацію, мультимодальність та систематичне підкріплення. Лише за таких умов арттерапевтичні методи можуть ефективно сприяти розвитку комунікативної сфери дітей з ООП та виступати дієвим інструментом психолого-педагогічної корекції [6].

Водночас доцільно виокремити ключові переваги авторської методики, які були підтверджені у процесі її практичної апробації.

Практика застосування авторської методики «Світлова арткомунікація» дозволяє виокремити її ключові переваги як інструменту психолого-педагогічної корекції [23]: висока мотиваційна привабливість завдяки використанню світлових та кольорових стимулів; сенсорна підтримка

довільної уваги та зниження рівня відволікання; можливість адаптації до різного вікового, когнітивного та комунікативного рівня розвитку дитини; поєднання діагностичної та корекційно-розвиткової функції в межах одного заняття; забезпечення емоційно безпечного середовища для взаємодії; інтеграція арттерапевтичних, поведінкових та альтернативних комунікативних підходів.



Рис. 3.1. Структура корекційного заняття з використанням арттехнік, АВА та ААС

Зазначені переваги підтверджують доцільність використання методики

у практиці роботи з дітьми з ООП та її ефективність у формуванні комунікативних навичок.

Для наочного відображення взаємозв'язку між основними компонентами методики «Світлова арткомунікація» представимо модель її інтегрованого впливу на розвиток комунікативних навичок у дітей з ООП (рис. 3.2).

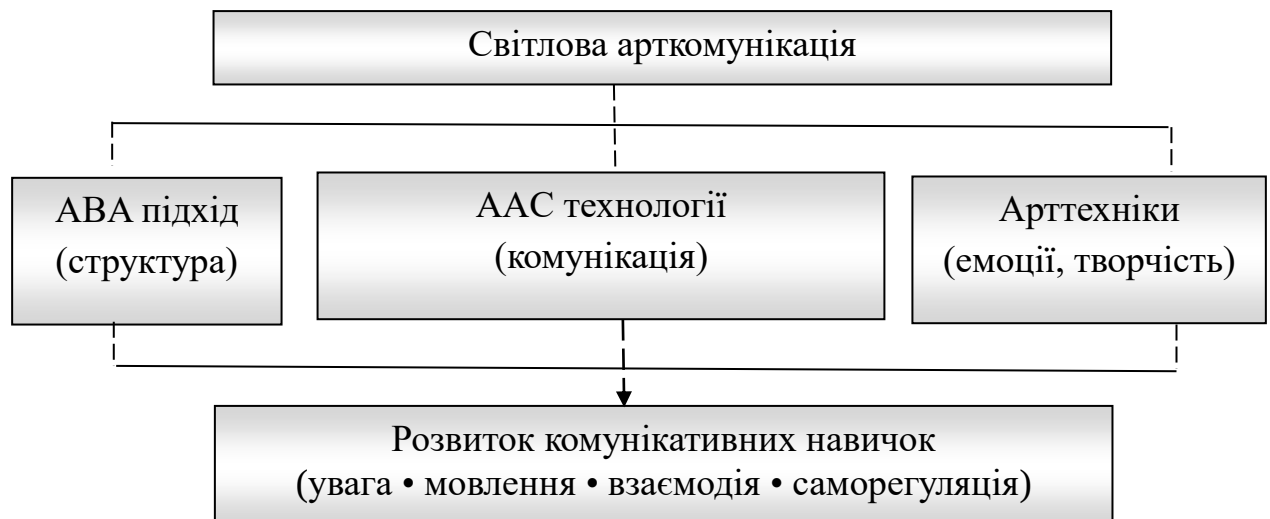


Рис. 3.2. Модель інтеграції АВА-підходу, ААС-технологій та арттерапевтичних технік у межах методики «Світлова арткомунікація»

Представлена модель демонструє, що методика «Світлова арткомунікація» функціонує як інтегрована система, у якій арттехніки виступають базовим стимулом, АВА забезпечує структурованість, а ААС – доступність комунікації.

3.3. Перспективи впровадження та розвитку арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

Узагальнення результатів емпіричного дослідження та практичної апробації авторської методики «Світлова арткомунікація» дозволяє окреслити не лише загальні тенденції ефективності арттерапевтичних технологій, але й

більш глибокі стратегічні напрями їх подальшого розвитку в системі спеціальної та інклюзивної освіти. Отримані дані свідчать, що використання світлових, кольорових та мультимодальних стимулів є перспективним інструментом формування комунікативної, емоційної та когнітивної сфер розвитку дітей з ООП, однак потребує подальшої систематизації та наукового обґрунтування.

Одним із ключових перспективних напрямів є інтеграція арттерапевтичних технологій із цифровими освітніми середовищами. У сучасних умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває використання інтерактивних панелей, адаптивних програм, LED-обладнання та ААС, які можуть бути поєднані з арттехніками. Така інтеграція дозволяє створювати персоналізовані корекційно-розвиткові траєкторії, що враховують індивідуальні особливості дитини, її сенсорний профіль та рівень когнітивного розвитку. Водночас цифрові інструменти забезпечують підвищення залученості дитини, збільшення тривалості концентрації уваги та формування стійкої навчальної мотивації.

Важливим напрямом подальших досліджень є диференціація арттерапевтичного впливу залежно від нозологічної групи та функціонального стану дитини. Практичні результати показали, що діти з РАС, СДУГ та синдромом Дауна по-різному реагують на світлові та сенсорні стимули, що зумовлює необхідність індивідуалізації не лише змісту завдань, але й інтенсивності, темпу та способу подачі матеріалу. Це відкриває перспективу розробки диференційованих моделей арттерапевтичного впливу, які враховуватимуть не лише діагноз, але й сенсорну чутливість, рівень мовленнєвого розвитку та поведінкові особливості дитини [25].

Окрему наукову цінність становить розробка стандартизованих критеріїв оцінювання ефективності арттерапевтичних технологій. На сьогодні оцінювання результатів здебільшого здійснюється через якісне педагогічне спостереження, однак перспективним є впровадження більш формалізованих інструментів вимірювання динаміки комунікативного розвитку, рівня

емоційної регуляції та ступеня соціальної взаємодії. Це дозволить підвищити об'єктивність результатів та забезпечити їх наукову відтворюваність.

Не менш важливим напрямом є лонгітюдні дослідження стійкості корекційного ефекту арттерапевтичних технологій. Доцільним є вивчення не лише безпосередніх результатів впливу, але й їх довготривалого збереження через 3-6 місяців і більше після завершення інтенсивної корекційної роботи. Це дозволить визначити, наскільки сформовані комунікативні навички є стабільними та чи потребують вони подальшого супроводу.

Окремо слід виділити перспективу масштабування арттерапевтичних технологій у систему інклюзивної освіти. Використання елементів методики «Світлова арткомунікація» може бути адаптоване для групових занять у закладах освіти, що сприятиме не лише індивідуальному розвитку дитини, але й формуванню соціальної взаємодії у дитячому колективі. Це є особливо важливим у контексті розвитку інклюзивного середовища, де комунікація є ключовим компонентом соціалізації.

Крім того, перспективним є підготовка педагогів і фахівців до роботи з інноваційними арттерапевтичними технологіями. Ефективність впровадження подібних методик значною мірою залежить від рівня професійної компетентності педагогів, їх здатності адаптувати інструменти до індивідуальних потреб дитини та інтегрувати їх у структуру заняття.

Таким чином, подальший розвиток арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми з ООП має багатовекторний характер і охоплює як науково-методичний, так і практико-орієнтований рівні. Отримані результати дослідження підтверджують високий потенціал використання світлових та мультимодальних арттехнік і визначають необхідність їх подальшого вдосконалення в умовах цифрової трансформації освіти та розширення інклюзивних практик.

Водночас окреслені стратегічні напрями розвитку арттерапевтичних технологій потребують конкретизації на рівні практичної реалізації. Саме тому особливої уваги набуває питання інтеграції різних артпідходів у межах

єдиної корекційно-розвиткової системи. Перехід від загальних концептуальних положень до практичних моделей передбачає поєднання LED технологій із традиційними арттерапевтичними методами, що дозволяє забезпечити цілісність впливу на комунікативну сферу дитини.

У цьому контексті перспективним є розгляд інтегрованих мультимодальних практик, у яких LED-технології виступають сенсорною основою, а інші артметодики – інструментами змістового та комунікативного наповнення діяльності.

Разом із тим, існують ґрунтовні перспективи інтеграції арттерапевтичних технологій у поєднанні зі LED-технологіями з іншими арттехніками, адже арттерапевтичні технології не є окремими ізольованими. Так, арттехніки є частиною інтегрованої системи психолого-педагогічного впливу, у якій LED засоби можуть ефективно поєднуватися з іншими артпідходами такими, як: казкотерапією, лялькотерапією, музикотерапією та техніками образотворчої діяльності.

Одним із напрямків розвитку арттехнік є створення мультимодальних корекційних моделей, у яких LED-інструменти виступають базовим стимулювальним середовищем, а інші арттехніки – засобами смислового наповнення та комунікативного розгортання діяльності дитини (див. рисунок 3.3).

Дана модель демонструє системний характер взаємодії різних арттерапевтичних підходів та підтверджує доцільність їх комплексного застосування у корекційно-розвитковому процесі. LED-компонент виступає базовим сенсорним стимулом, який підсилює сприйняття та залученість дитини, тоді як казкотерапія, лялькотерапія, музикотерапія та образотворча діяльність забезпечують змістове наповнення та комунікативне розгортання діяльності. Така інтеграція створює умови для комплексного розвитку комунікативних навичок у дітей з ООП.

Доцільною може стати інтеграція LED-арттехнік із казкотерапією [82]. Казкотерапія може ефективно поєднуватися зі світловими технологіями через

візуалізацію сюжетів на LED-дошці.

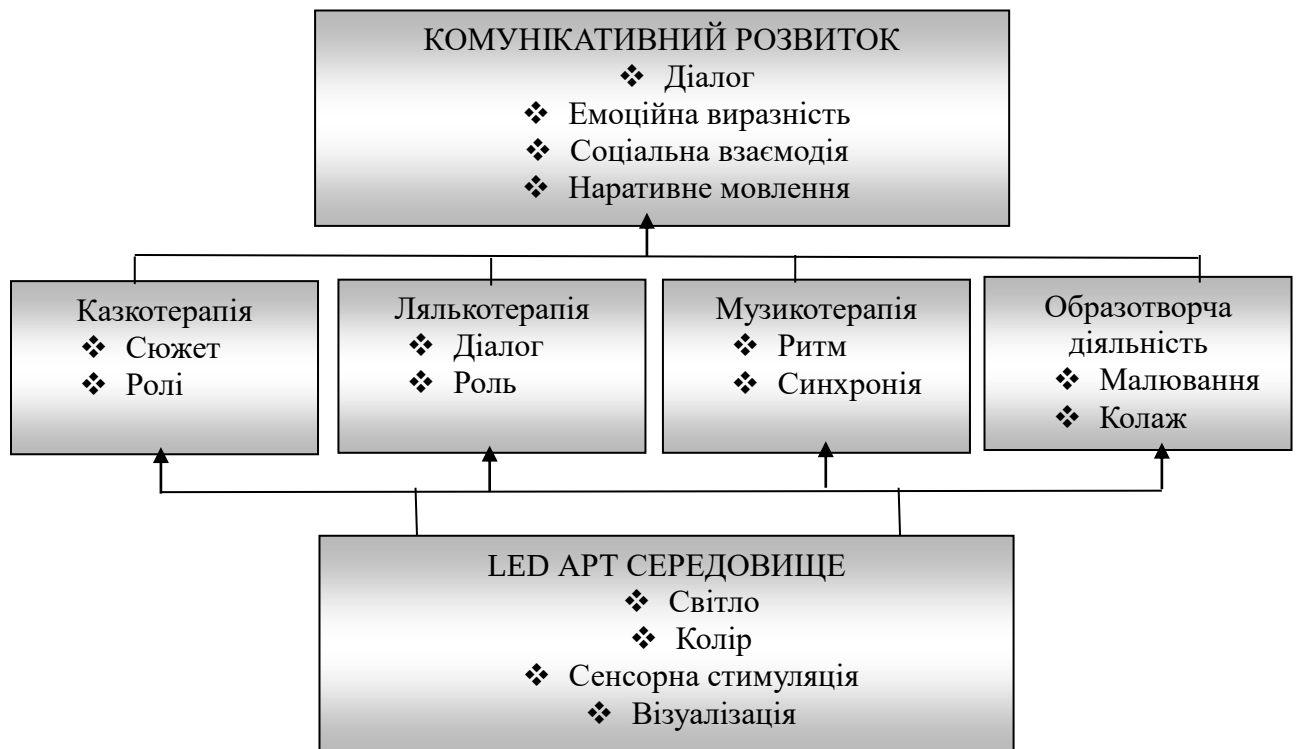


Рис. 3.3. Модель інтеграції LED-технологій з іншими арттерапевтичними методами у формуванні комунікативних навичок

Наприклад, дитина створює на LED-дошці образи героїв казки. При цьому використовуються світлові кольори для позначення емоцій персонажів. Сюжет поступово оживає через світлову трансформацію сцен. На нашу думку, такий підхід забезпечує розвиток послідовного мовлення, формування причинно-наслідкових зв'язків, зниження тривожності через проєкцію власного досвіду на героя.

Особливо ефективним є використання терапевтичних казок із моделлю подолання комунікативних труднощів.

Можливе також поєднання LED-арттехнік із лялькотерапією. Лялькотерапія в поєднанні з LED-середовищем дозволяє створювати подвійну систему комунікації: реальну та символічну. Практична реалізація такого поєднання передбачає наступне: лялька виступає в ролі посередника у діалозі; LED-дошка використовується для підсилення висловлювань (емоції, символи, кольори); дитина паралельно озвучує та візуалізує свої

комунікативні наміри.

Такий підхід знижує комунікативний бар'єр, сприяє розвитку діалогічного мовлення, підсилює емоційну безпеку взаємодії. Наступним напрямом оптимізації артметодик є поєднання музикотерапії та LED-ритмічних вправ.

Ефективним напрямком виступає створення синхронізованих аудіо-візуальних вправ, де музика поєднується зі світловими сигналами. Наприклад, ритм музики відображається світловими імпульсами на LED-дошці. Дитина відтворює ритм через кольорові або світлові патерни. Так формується своєрідний діалог ритмів між дорослим і дитиною.

Такий підхід забезпечує розвиток спільної уваги, формування черговості у взаємодії, покращення емоційної синхронізації.

Досить цікавою може стати інтеграція LED-арттехнік із технікою «Спільна історія в малюнках».

Традиційна техніка спільного малювання може бути модернізована через використання світлових елементів: кожен учасник додає не лише малюнок, а й світловий символ (колір емоції, події); історія оживає через послідовну зміну світлових сцен; відбувається одночасне формування візуального та вербального наративу.

Такий підхід сприяє розвитку кооперативної взаємодії, формуванню наративного мислення, активізації діалогічного мовлення.

Ще один перспективний напрямок – колаж та LED-візуалізація «Я і моє соціальне середовище».

Техніка колажу може бути розширена через цифрову або світлову підтримку. Таким чином, дитина створює колаж (Я + друзі + оточення), позначає емоційні зв'язки кольорами на LED-дошці та візуалізує рівень комфорту у взаємодії через світлові шкали.

Такий підхід дозволяє формувати соціальну ідентичність, розвивати самопрезентацію, підвищувати усвідомлення власної ролі у групі.

З метою узагальнення можливостей інтеграції LED-технологій з

різними арттерапевтичними підходами та визначення їхнього впливу на розвиток комунікативних навичок доцільно представити систематизовану характеристику основних напрямів такого поєднання (див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3

Інтеграція LED-технологій з арттерапевтичними методами та їхній комунікативний ефект

Метод	Як поєднується з LED	Комунікативний ефект
Казкотерапія	світлове відображення сюжету, емоцій героїв	розвиток мовлення, причинно-наслідкових зв'язків
Лялькотерапія	підсилення діалогу через світлові символи	зниження бар'єрів, діалог
Музикотерапія	ритм + світлові імпульси	спільна увага, черговість
Малювання / колаж	кольорове та світлове кодування	самовираження, соціальна ідентичність

Як видно з табл. 3.3, інтеграція LED-технологій з різними арттерапевтичними методами має виражений комплексний вплив на комунікативний розвиток дітей з ООП. Кожен із представлених підходів забезпечує формування окремих компонентів комунікації: розвиток мовлення, емоційної виразності, навичок діалогу, спільної уваги та соціальної взаємодії. Водночас їх поєднання у межах єдиного корекційно-розвиткового середовища створює умови для цілісного формування комунікативної компетентності, підвищення залученості дитини до взаємодії та зниження комунікативних бар'єрів.

Отже, перспективи розвитку арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми з ООП полягають також і в переході від окремих методів до інтегрованих мультимодальних систем, у яких LED-технології виступають ядром сенсорної підтримки, а казкотерапія, лялькотерапія, музикотерапія та образотворчі техніки – засобами змістового та комунікативного розвитку [27].

Запропонована модель дозволяє створювати гнучкі, адаптивні та емоційно безпечні корекційні середовища, що сприяють розвитку комунікативної активності, соціальної взаємодії та когнітивної регуляції у дітей з ООП.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було представлено комплекс корекційно-розвиткових програм та практичних рекомендацій щодо використання арттерапевтичних технік у формуванні комунікативних навичок у дітей з ООП. Узагальнення теоретичних положень та результатів емпіричного дослідження дозволило визначити ефективні напрями практичного впровадження арттехнік у психолого-педагогічну роботу.

У ході розробки індивідуальних корекційних програм було доведено, що арттерапевтичні технології є дієвим інструментом комплексного впливу на когнітивну, емоційну та комунікативну сфери розвитку дитини. Особливого значення набуває їх здатність поєднувати діагностичну та корекційну функції, що дозволяє одночасно відстежувати динаміку розвитку та здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив.

Результати практичної апробації авторської методики «Світлова арткомунікація» засвідчили її ефективність у підвищенні комунікативної активності, розвитку спільної уваги, формуванні емоційної виразності та підтримці довільної регуляції поведінки у дітей з ООП. Було встановлено, що використання світлових та сенсорних стимулів підвищує мотивацію до діяльності та сприяє більш активному включенню дитини у процес взаємодії.

Важливим результатом є підтвердження доцільності індивідуалізації корекційного підходу. Ефективність арттехнік значною мірою залежить від урахування сенсорного профілю дитини, рівня її когнітивного розвитку, особливостей поведінки та типу порушення. Саме адаптація завдань і гнучкість методики забезпечують позитивну динаміку у формуванні комунікативних навичок.

Практичні рекомендації, сформульовані у межах розділу, підкреслюють необхідність системного використання арттерапевтичних технік у корекційно-розвитковій роботі. Ефективність підвищується за умови регулярності занять, чіткої структури, поєднання творчих і когнітивних

завдань, використання мультимодального підходу та обов'язкового позитивного підкріплення комунікативної ініціативи дитини.

Окремо підкреслено значення використання протоколів спостереження як інструменту об'єктивної фіксації змін у поведінці та розвитку дитини. Це забезпечує можливість якісного аналізу динаміки та подальшого вдосконалення корекційних програм.

Окремої уваги заслуговує обґрунтована у межах розділу можливість інтеграції арттерапевтичних технологій із LED та іншими мультимодальними підходами. Проведене дослідження та практична апробація методики «Світлова арткомунікація» дозволили встановити, що поєднання світлових арттехнік із казкотерапією, лялькотерапією, музикотерапією та техніками образотворчої діяльності значно розширює корекційно-розвитковий потенціал занять. Така інтеграція забезпечує не лише сенсорну підтримку діяльності дитини, але й створює умови для розвитку змістовної комунікації, формування наративного мислення, емоційної виразності та соціальної взаємодії. Встановлено, що використання мультимодальних інтегрованих підходів сприяє підвищенню рівня залученості дитини до взаємодії, зниженню комунікативних бар'єрів та формуванню більш стійких комунікативних навичок.

Таким чином, результати третього розділу підтверджують, що арттерапевтичні технології, зокрема з використанням LED-обладнання, є перспективним напрямом психолого-педагогічної роботи з дітьми з ООП. Вони сприяють комплексному розвитку дитини, активізації комунікативної сфери та формуванню позитивного досвіду взаємодії [83].

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням емпіричної бази, стандартизацією методик, вивченням довготривалого ефекту арттерапевтичного впливу та інтеграцією світлових арттехнологій у систему інклюзивної освіти та психокорекційної практики.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування та емпіричну перевірку ефективності використання арттехнік у процесі формування комунікативних навичок у дітей з ООП. У ході роботи було комплексно розглянуто психолого-педагогічні особливості розвитку комунікації у дітей зазначеної категорії, проаналізовано сучасні підходи до застосування арттерапевтичних технологій, а також розроблено та апробовано авторську методику «Світлова арткомунікація» із використанням LED-дошки та світлодіодних фломастерів [83].

У межах першого теоретичного розділу було встановлено, що формування комунікативних навичок у дітей з ООП є багатокомпонентним процесом, який охоплює мовленнєвий, емоційний, когнітивний та поведінковий рівні розвитку. Доведено, що провідну роль у становленні комунікації відіграють спільна увага, сенсорна інтеграція та емоційна регуляція, які часто є порушеними або недостатньо сформованими у дітей із РАС, СДУГ та іншими порушеннями розвитку. Арттерапія у цьому контексті розглядається як ефективний засіб опосередкованої комунікації, що дозволяє дитині виражати внутрішні стани через образ, колір та дію.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що сучасні арттехніки мають значний потенціал у корекційно-розвивальній роботі, однак потребують подальшої адаптації до індивідуальних сенсорних та когнітивних особливостей дітей з ООП. Особливо перспективним визначено використання мультисенсорних технологій, які поєднують візуальні, тактильні та аудіальні стимули.

У другому, емпіричному розділі роботи було організовано та проведено практичне дослідження із застосуванням авторської методики «Світлова арткомунікація». Визначено мету, завдання, вибірку дослідження, а також підібрано відповідний діагностичний інструментарій (протоколи спостереження, елементи АВА та ААС підходів). Експериментальна робота

здійснювалася в індивідуальному форматі з дітьми різного віку та з різними нозологічними проявами (РАС, СДУГ, синдром Дауна), що дозволило отримати варіативні результати та врахувати індивідуальні особливості розвитку.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що використання світлових арттехнік позитивно впливає на рівень комунікативної активності дітей, сприяє підвищенню залученості до діяльності, розвитку спільної уваги та формуванню емоційної виразності. Було виявлено, що LED-середовище виконує функцію додаткового сенсорного регулятора, який підсилює мотивацію та підтримує довільну концентрацію уваги.

Крім того, у роботі було здійснено спробу систематизації інтеграційних можливостей арттерапевтичних технологій, що знайшло відображення у розробці узагальненої моделі та таблиці поєднання LED-методів з іншими артпідходами. Це дозволило не лише описати окремі практики, а й представити їх як цілісну систему формування комунікативних навичок.

Водночас встановлено, що ефективність методики є залежною від індивідуального сенсорного профілю дитини, рівня її когнітивного розвитку та ступеня вираженості порушень. Це підтверджує необхідність попередньої діагностики та індивідуалізації арттерапевтичного впливу.

У межах дослідження було розроблено авторську методику «Світлова арткомунікація», яка поєднує елементи арттерапії, сенсорної інтеграції, ігрової терапії та альтернативної комунікації. Її практичне застосування показало високу ефективність у формуванні базових комунікативних навичок, розвитку емоційної регуляції та підвищенні мотивації до взаємодії.

Окрему увагу у дослідженні було приділено обґрунтуванню можливостей інтеграції LED арттехнологій з іншими арттерапевтичними підходами. Встановлено, що поєднання LED-середовища з казкотерапією, лялькотерапією, музикотерапією та образотворчими техніками забезпечує створення мультимодального корекційного простору, у якому поєднуються сенсорна стимуляція та змістове наповнення діяльності дитини. Така

інтеграція сприяє більш ефективному розвитку діалогічного мовлення, емоційної виразності, спільної уваги та соціальної взаємодії, а також дозволяє знизити комунікативні бар'єри у дітей з ООП. Отримані результати підтверджують доцільність переходу від використання окремих артметодів до їх комплексного поєднання у межах єдиної корекційно-розвиткової системи.

Особливо важливим результатом є те, що навіть у дітей із вираженими комунікативними труднощами спостерігалася позитивна динаміка включення у взаємодію за умови використання структурованого, візуально підтриманого та емоційно безпечного середовища.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що поставлена мета магістерської роботи досягнута, а визначені завдання виконані повністю. Гіпотеза дослідження про те, що систематичне використання світлових арттерапевтичних вправ сприятиме підвищенню рівня комунікативної активності, розвитку спільної уваги та емоційної виразності у дітей з ООП, знайшла своє емпіричне підтвердження.

Отримані результати дослідження дозволяють окреслити комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності формування комунікативних навичок у дітей з ООП засобами арттерапевтичних технологій. На основі отриманих результатів можна сформулювати такі практичні рекомендації:

- 1) використовувати арттерапевтичні техніки системно, як частину комплексного корекційно-розвиткового процесу, а не епізодично;
- 2) обов'язково враховувати індивідуальний сенсорний профіль дитини перед застосуванням світлових технологій;
- 3) поєднувати арттехніки з елементами АВА та ААС підходів для підвищення ефективності комунікації;
- 4) забезпечувати структурованість, передбачуваність та емоційну безпеку корекційного середовища;
- 5) використовувати мультисенсорні стимули (візуальні, аудіальні, тактильні) у збалансованому форматі;

6) фіксувати динаміку розвитку дитини за допомогою систематичного педагогічного спостереження та протоколювання результатів.

Отже, результати дослідження підтверджують, що арттерапевтичні технології з використанням LED-інструментів є перспективним напрямом у сучасній психолого-педагогічній практиці. Вони сприяють не лише розвитку комунікативних навичок, а й загальному гармонійному розвитку дитини з ООП, забезпечуючи інтеграцію когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів розвитку, а також створюючи підґрунтя для подальшого впровадження інтегрованих мультимодальних корекційних технологій у практику інклюзивної освіти. Важливим науково-практичним результатом дослідження є обґрунтування доцільності інтеграції LED-технологій з іншими арттерапевтичними підходами як основи побудови мультимодальних корекційних систем.

Отримані результати можуть бути використані у практиці роботи педагогів, психологів та фахівців інклюзивної освіти, а також слугувати основою для подальших наукових досліджень у напрямі розвитку арттерапевтичних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. АВА-терапія: сучасні підходи // Behavioral Science Ukraine. 2021. URL: <https://aba-ukraine.org> (дата звернення: 22.03.2026)
2. Айрес Е.Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ : ЦУЛ, 2022. 327с.
3. Акішина С.В. Інклюзивні класи. Умови, можливості, перспективи. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 27. С. 22-23.
4. Альтернативна та додаткова комунікація (ААС) у дітей з ООП // ААС Ukraine. 2023. URL: <https://aasua.org> (дата звернення: 13.03.2026)
5. Андрущенко О.О. Організація інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 2. С. 5-7.
6. Антонова І., Бандуріна К. Сенсорно-інтеграційна терапія для дітей із моторними порушеннями. URL: <https://pcs.khmnu.edu.ua/index.php/pcs/article/view/153/201> (дата звернення: 25.03.2026)
7. Арттерапія в інклюзивній освіті: сучасні підходи // *Вісник КІП*. 2022. URL: <https://visnyk-psp.kpi.ua> (дата звернення: 25.03.2026).
8. Арттерапія. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І.Д. Зверевої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
9. Арттерапія як метод розвитку емоційного інтелекту дітей // *Psychological Journal*. 2022. URL: <https://pj.ubs.edu.ua> (дата звернення: 25.03.2026).
10. Банді А. Сенсорна інтеграція: теорія і практика. К.: Теревінф, 2017. –768с.
11. Беспалько М., Павлова Н. Арттерапія як інструмент соціально-емоційного розвитку дітей з ООП // *Ментальне здоров'я*. 2025. <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.3> (дата звернення: 27.03.2026)
12. Бойко С.П. Корекційна педагогіка // *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 52. Т. 1. С.15-17.

13. Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. – 20 с.
14. Вертугіна В.М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 102-105.
15. Visnyk of Psychology and Pedagogy. Арттерапевтичні технології в інклюзивній освіті URL: <https://visnyk-psp.kpi.ua> (дата звернення: 26.02.2026).
16. Вибір техніки арт-терапії та структура проведення арт-терапевтичного заняття з дітьми з ООП, 2020. URL: <https://irc.osvita-konotop.gov.ua/vibir-texniki-art-terapi%D1%97-ta-struktura-provedennya-art-terapevtichnogo-zanyattya-z-ditmi-z-oop.html>
17. Виготський Л. С. Мислення і мова URL: https://odyssey.kiev.ua/product_1174455.html (дата звернення: 26.02.2026).
18. Використання арттехнік у роботі з дітьми з ООП // *Наукові записки НПУ ім. Драгоманова*. 2022. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua> (дата звернення: 27.03.2026).
19. Використання дидактичних ігор та арт-технік у роботі з дітьми з ООП. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-didaktichnih-igor-ta-art-485037.html> (дата звернення: 26.02.2026).
20. Використання елементів арт-терапії в роботі з особливими дітьми URL: <https://naurok.com.ua/posibnik-vikoristannya-elementiv-art-terapi-v-roboti-z-osoblivimi-ditmi-52700.html> (дата звернення: 26.02.2026).
21. Використання цифрових технологій у корекційній роботі // *Інформаційні технології в освіті*. 2023. URL: <http://ite.kubg.edu.ua> (дата звернення: 15.03.2026)
22. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.
23. Гончар І. Інноваційні технології арт-терапії в реабілітації дітей з

інвалідністю // *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023.
[https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(11\).2023.291847](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(11).2023.291847) (дата звернення:
 25.03.2026)

24. Дабіжа К., Дабіжа Л., Комарівська Н. Використання арт-технологій у роботі з дітьми з ООП // *Modern Information Technologie* 2022.
<https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-64-71> (дата звернення: 15.03.2026)

25. Данилюк І., Буркало Н. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дітьми // *Psychological Journal*. 2021.
<https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/> (дата звернення:
 15.03.2026).

26. Деберина І. Арт-терапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. — URL:
<https://ru.scribd.com/document/871415029/%D0%90%D1%80%D1%82-%D0%B2-%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D1%96-%D0%B7-%D0%94%D1%96%D1%82%D1%8C%D0%BC%D0%B8-%D0%B7-%D0%9E%D0%9E%D0%9F> (дата звернення: 30.03.2026).

27. Деркач О.О. Артпедагогіка як інноваційна технологія особистісно-орієнтованого навчання та виховання. *Майстер-клас*. 2010. №1. С. 8-9.

28. Дорошенко Н.Л. Використання елементів арт-терапевтичних методик у роботі з дошкільниками, які мають особливі освітні потреби. URL:
<https://ru.scribd.com/document/747901527/%D0%92%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%A0%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF%D0%95%D0%9B%D0%95%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%86%D0%92-%D0%90%D0%A0%D0%A2-%D0%A2%D0%95%D0%A0%D0%90%D0%9F%D0%95%D0%92%D0%A2%D0%98%D0%A7%D0%9D%D0%98%D0%A5-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA-%D1%83-%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D1%96-%D0%B7-%D0%B4%D1%96%D1%82%D1%8C%D0%BC%D0%B8-%D0%B7->

[%D0%9E%D0%9E%D0%9F](#) (дата звернення: 29.03.2026).

29. Дубовик К.В, Марценковський І.А. Порухення рухових функцій при розладах аутистичного спектра удітей / ДУ «Науково-дослідний інститут психіатрії МОЗ України», Київ, 3(104) 2019. С.22-28.

30. Заплатинська А.Б. Впровадження сенсорно інтегративної терапії, як попередження виникнення порушень розвитку у дітей./Обдаровані діти інтелектуальний потенціал держави : мат. міжн. наук.практ. конф., 16-20 вересня 2017 року, м. Київ. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2017. С. 319-324.

31. Заплатинська А.Б. Сенсорна інтеграція дітей дошкільного віку з церебральним паралічем. Київ : Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2015. 27 с.

32. Заплатинська А.Б. Технології «сенсорної інтеграції» в системі корекційної психолого-педагогічної роботи з особами із порушеннями психофізичного розвитку / Матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Соціальна адаптація дорослих осіб з порушеннями розвитку» 31 серпня - 1 вересня 2016 р. Львів : ТЗОВ «Тріада плюс», 2016. С. 65-71.

33. Інноваційні технології корекційної педагогіки // *Педагогічний дискурс*. 2021. URL: <http://pednauk.kubg.edu.ua> (дата звернення: 16.03.2026)

34. Калашник І., Сірик І. Методи арт-терапії у роботі з дітьми // *Психологічний журнал*. 2025. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328737>

35. Кашуба В. Структура та зміст технології профілактики й корекції порушень просторової організації тіла дітей 6-10 років із депривацією сенсорних систем./Journal of Education, Health and Sport formerly Journal of Health Sciences. Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. Poland, 2017. Vol. 7. № 8. S. 1387-1407.

36. Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718637/1/%D0%90%D1%80%D1%82->

[%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D0%B5%D0%B2%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%20%D1%8F%D0%BA%20%D0%B7%D0%B0%D1%81%D1%96%D0%B1%20%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D0%BF%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D1%83.pdf](#) (дата звернення: 26.03.2026)

37. Кисла О. Психокорекційні технології у роботі з дітьми з РАС // Освіта осіб з ООП. 2024. <https://doi.org/10.33189/epn.v1i26.276> (дата звернення: 19.03.2026).

38. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: від основ до практики URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708170/1/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%B2%D1%96%D0%B4%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf> (дата звернення: 26.02.2026).

39. Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі Коваль Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В., Луценко І.В. К.: 2018. 367с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711769/> (дата звернення: 14.03.2026)

40. Кочина О. С. Арттерапія як засіб розвитку емоційної та комунікативної сфери дітей з особливими освітніми потребами // *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2020. №2. С. 45-51.

41. Крамер Е. Арт як терапія у роботі з дітьми. Нью-Йорк : Schocken Books URL: <https://www.rulit.me/books/art-terapiya-s-detmi-download-719374.html> (дата звернення: 26.02.2026).

42. Креативні методи навчання дітей з ООП // ScienceRise: Pedagogical Education. 2023. URL: <https://sciencerrise.com> (дата звернення: 16.02.2026)
43. Лазаренко Н., Олійник Н. Арттерапія як засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів // Науковий вісник УжНУ. – 2025. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.57.101-105> (дата звернення: 23.02.2026)
44. Левус Н. Використання арт-технік у освіті. URL: https://www.dnmczkmo.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/levus-n._-vykorystannya-art-tehnik-u-osviti.pdf (дата звернення: 26.02.2026).
45. Левченко І. В. Психологічний супровід дітей з ООП в умовах інклюзії // Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2021. URL: <https://ispukr.org.ua> (дата звернення: 22.03.2026)
46. LED-технології у навчанні дітей з ООП // Journal of Modern Education. 2021. URL: <https://jme.org.ua> (дата звернення: 28.03.2026)
47. Малчіоді К. А. Підручник з арттерапії. Нью-Йорк : Guilford Press, 2012. 410 р.
48. Мультисенсорні методи навчання дітей з РАС // Education and Development. 2024. URL: <https://edudev.org.ua> (дата звернення: 18.03.2026)
49. Naumburg M. Dynamically Oriented Art Therapy. New York : Grune & Stratton URL: https://openlibrary.org/books/OL5986586M/Dynamically_oriented_art_therapy (дата звернення: 26.02.2026).
50. Особливості розвитку комунікації у дітей з РАС // Психологія і суспільство. – 2020. – URL: <http://pis.journal> (дата звернення: 26.02.2026)
51. Пархомчук С.О. Особливості комунікативного розвитку дітей з РАС. – URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-formuvannya-komunikativnih-navichok-u-ditey-z-ras-447719.html> (дата звернення: 12.03.2026)
52. Плаксунова Е.В. Порушення моторного розвитку. URL: <https://seleznev.com.ua/porushennya-motornogo-rozvitku/> (дата звернення: 26.02.2026).

53. Практичні засади застосування арттерапії та артпедагогіки як методів інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами / Діомідова Н.Ю., Марєєва Т.В., Мінько Н.П. // Загальна педагогіка та історія педагогіки, С. 143-146. URL: <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/39/30.pdf> (дата звернення: 24.04.2026)
54. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
55. Психолого-педагогічний супровід дітей з РАС // НАПН України. 2022. URL: <https://naps.gov.ua> (дата звернення: 18.03.2026)
56. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання / Дорожко І.І., Малихіна О.Є., Туріщева Л.В. // *Психологія*. Вип. 4, Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту, 2021. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3d5fe4a2-c3c0-475a-9f96-79d810def7a7/content> (дата звернення: 18.03.2026)
57. Роль арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Інститут вищої психології та тілесних терапій, 27 жовтня 2024. URL: <https://www.education.ua/blog/49019/>
58. Романенкова О.Ю. Роль арттерапії в розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/70> (дата звернення: 26.02.2026).
59. Савлюк С.П. Просторова організація тіла дітей молодшого шкільного віку з депривацією сенсорних систем у процесі фізичного виховання : монографія. Рівне : Сузір'я, 2018. 557 с.
60. Савчук Л. М. Арттерапевтичні технології в роботі з дітьми з ООП // *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. URL: <http://otr.iod.gov.ua> (дата звернення: 18.03.2026).
61. Сенсорна інтеграція в інклюзивній освіті // *Освітологічний дискурс*. 2020. URL: <http://od.kubg.edu.ua> (дата звернення: 21.03.2026).

62. Сенсорна інтеграція та її значення для функціонування та розвитку мовлення дитини. Асоціація міжнародних і всеукраїнських громадських організацій «CHILD.UA». URL: <https://autism.ua/about-autism/20-terapiia/896-sensorna-intehratsiia-znachennia-dlia-funktsionuvannia-rozvytku-movlennia-dytyny> (дата звернення: 21.03.2026).

63. Сенсорна інтеграція у роботі з дітьми з аутизмом // Корекційна педагогіка. 2021. URL: <http://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 21.03.2026)

64. Сенсорні технології в інклюзивній освіті // Educational Technology Review. 2022. URL: <https://etr.org.ua> (дата звернення: 14.03.2026)

65. Синьов В. М., Шеремет М. К. Інклюзивна освіта дітей з особливими потребами: психолого-педагогічний аспект / В. М. Синьов, М. К. Шеремет. Київ: Науковий світ, 2018. – 234 с.

66. Скрипник Т.В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом // *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. №4 (80). С.24-31.

67. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс. 2010. С. 12-86.

68. Стахова Л.Л. Розвиток професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти як умова ефективної організації корекційно-розвивального процесу // *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 2017. Вип. 10. С. 341-351.

69. Тарасенко Н.В. Соціально-педагогічний підхід до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного закладу. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 12-15.

70. Тараскіна Л.В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 8-11.

71. Туріщева Л.В., Малихіна О.Є. Використання настільних ігор як умова соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Психолого-

педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: Теорія і практика : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2019. С. 274-277.

72. Фаласеніді Т.М., Козак М.Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 9. С.102-105.

73. Формування емоційної сфери у дітей з ООП // *Психологічний часопис*. 2022. URL: <https://psp.kubg.edu.ua> (дата звернення: 13.03.2026).

74. Фрейд З. Тлумачення сновидінь. URL: <https://knigogo.top/knigi/tlumachennya-sniv/> (дата звернення: 26.02.2026).

75. Харківська А. Арттехніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями // *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-008> (дата звернення: 16.02.2026).

76. Hart B., Risley T. R. Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 268 p.

77. Hill A. Art Versus Illness. London : George Allen & Unwin URL: <https://academic.oup.com/book/1312/chapter-abstract/140286788?redirectedFrom=fulltext&login=false> (дата звернення: 26.02.2026).

78. Чопік О.В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 273-27.

79. Шестопал О.О. Особливості формування соціальних стосунків учасників освітнього процесу інклюзивного класу. Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 22 листопада 2019 р.). Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. С. 103-116.

80. Юнг К. Г. Архетипи та колективне несвідоме URL: https://books.google.com.ua/books?id=cyHTDwAAQBAJ&pg=PA80&hl=ru&source=gbts_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false (дата звернення: 26.02.2026).

81. Яцюк В.В. Використання арттехнік у формуванні комунікативних

навичок у дітей з особливими освітніми потребами // *Міжнар. зб. Modern Challenges in Economic and Technological Innovation*, 4-6 берез. 2026 р., Болонья, Італія. С.428-434.

82. Яцюк В.В. Творчість без бар'єрів: арттехніки як інструмент розвитку комунікативної компетентності дітей з ООП. *Психологія XXI століття: теоретичні та практичні дослідження*. Збірник наукових праць студентів та молодих вчених, МАУП, 2025, випуск 1, С.294-301.

83. Yatsiuk V. LED light boards in art therapy: a tool to develop communication skills in children with ASD, DS, AND ADHD // *Міжнар.зб. Modern Perspectives on Science and Economic Progress*, 29 квітня - 1 травня 2026, Вільнюс, Литва. С.545-549.

ДОДАТКИ

КАРТКА ОБСТЕЖЕННЯ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ (ПСИХОЛОГ)

ПРОГРАМА
ІНКЛЮЗІЯ
КАРІТАС УКРАЇНИ



КАРІТАС УКРАЇНИ
CARITAS UKRAINE

**КАРТА ОБСТЕЖЕННЯ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ
(ПСИХОЛОГ)**

Дата обстеження Дата

Прізвище психолога: Линюк Юлія

Загальні дані про особу

1. Прізвище та ім'я
2. Дата народження (вік на день обстеження)
3. Мова спілкування

Анамнестичні данні (коротко)

1. Сімейна ситуація (повна сім'я/брати/сестри):

2. Стан здоров'я (медичний діагноз, за наявності):

3. Особливі умови виховання / навчання(інклюзія/індив.графік):

Оцінка когнітивних процесів

Показник / Компонент	Рівень	Спостереження / опис	Покращення / Дата
Сприймання (зорове, слухове, тактильне)			
Увага (стійкість, обсяг, переключення)			

Продовження додатку А

Пам'ять (довільна, мимовільна, короткочасна)			
Мислення (наочно-дійове, образне, логічне)			
Мовлення (розуміння, активний словник, зв'язність)			
Уявлення та уява (реалістична, творча)			

Розвиток психічних процесів

Показник / Компонент	Рівень	Спостереження / опис	Покращення / Дата
Довільність психічних процесів			
Інтелектуальна активність			
Навченість / навчальна мотивація			

Продовження додатку А

Поведінкова сфера

Показник / Компонент	Рівень	Спостереження / опис	Покращення / Дата
Організованість поведінки			
Реакція на інструкції / зауваження			
Самостійність			
Соціальна взаємодія (з дітьми, дорослими)			

Емоційно-вольова сфера

Показник / Компонент	Рівень	Спостереження / опис	Покращення / Дата
Емоційна стабільність			
Самоконтроль / імпульсивність			
Вольові якості (наполегливість, цілеспрямованість)			
Самооцінка (адекватність, впевненість)			
Настрій під час обстеження			

ВИСНОВОК:

Тривалість корекції: (Дата початку і Дата кінця корекції)

ПЛАН РОБОТИ:

Корекційна робота	Результат

ПЛАН ТА ЗАХОДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ



План корекційної роботи

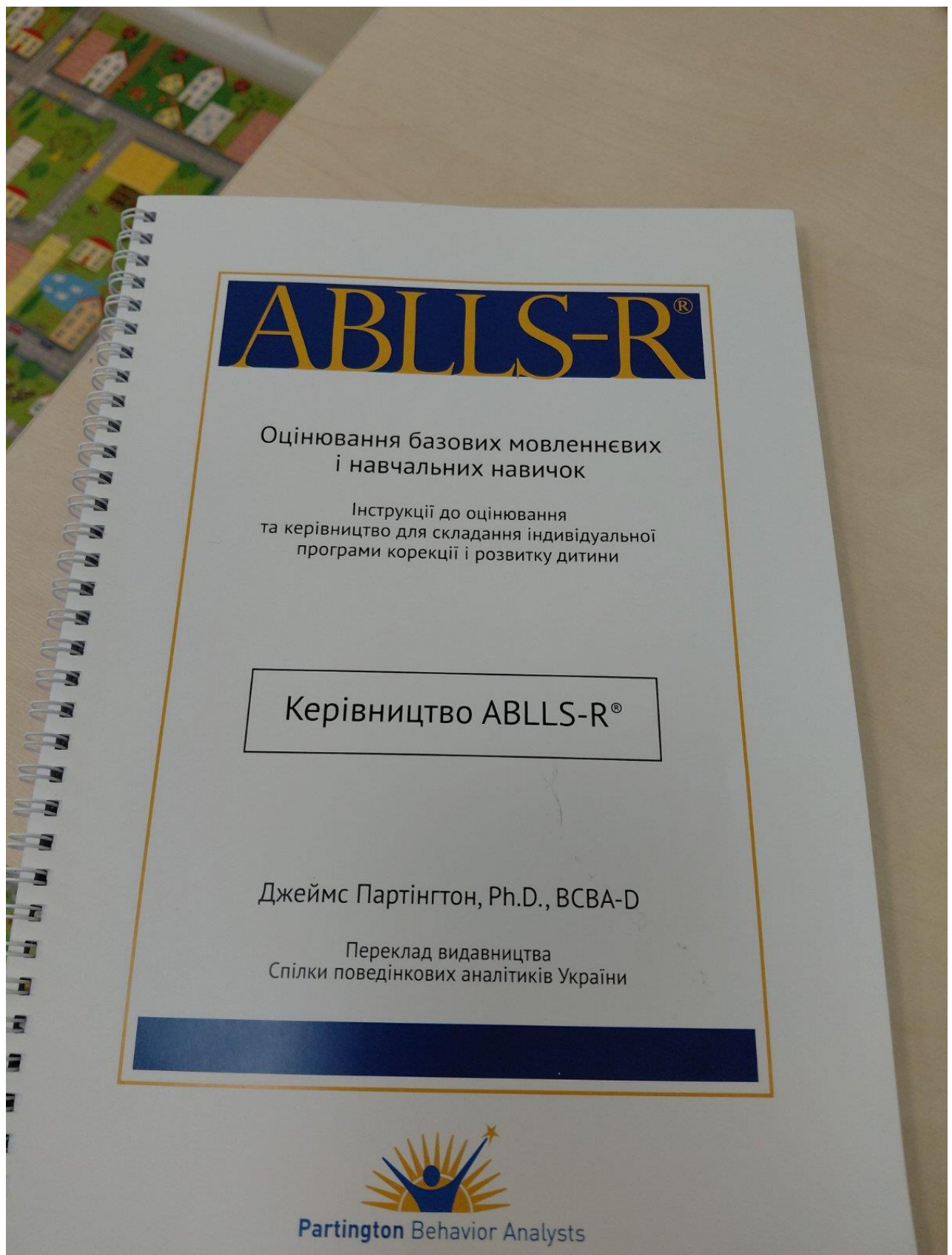
Прізвище та ім'я бенефіціара, вік, дата народження:
Дата звернення:
Дата обстеження:
Дата початку реабілітації у Інклюзивному просторі Карітасу:
Дата закінчення реабілітації у Інклюзивному просторі Карітасу:
Перелік спеціалістів

Заходи корекційної роботи

План роботи з корекції мовленнєвих труднощів : Індивідуальні заняття : Бінарне заняття логопеда з психологом Бінарне заняття логопеда з фізичний терапевтом:
План роботи над розвитком та покращенням психічних процесів Індивідуальні заняття: Бінарне заняття психолога з логопедом: Бінарне заняття психолога з фізичним терапевтом:
План роботи розвитку та підтримки фізичного стану: Індивідуальні заняття Бінарне заняття фізичного терапевта з психологом: Бінарне заняття фізичного терапевта з логопедом:
План роботи заходів соціальної інтеграції: Індивідуальні заняття Творчі майстер-класи: Тренінги самообслуговування: Соціальна інтеграція: так ☐ ні ☐ - розвиток навичок соціальної взаємодії через участь у різних заходах

Підпис батьків _____

**ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЄВИХ І НАВЧАЛЬНИХ
НАВИЧОК ДІТЕЙ З ООП**



Додатки

1. Список асоціацій
2. Список простих інструкцій
3. Рецептивне мовлення і найменування
4. Список частин тіла
5. Список прикметників
6. Список кольорів та форм
7. Список інструкцій для рецептивного мовлення
8. Список дій (дієслів)
9. Список прийменників
10. Список займенників
11. Список навиків імітації
12. Список прислівників
13. Перелік запитань про персональні дані
14. Список фраз для доповнення
15. Список інтравербальних реакцій для категорій

УДК [373.2/.5-056.2/.3] (07)
П18

Переклад та адаптація з англійської мови:
ВИДАВНИЦТВО СПІЛКИ ПОВЕДІНКОВИХ АНАЛІТИКІВ УКРАЇНИ

Джеймс Партінгтон, Ph.d., BCBA-D

**П18 ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЄВИХ І НАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК
ПЕРЕГЛЯНУТА ВЕРСІЯ (ABLLS-R®):
ТЕСТУВАННЯ, ПОСІБНИК З ПОБУДОВИ ІПКР, СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВИЧОК ДЛЯ ДІТЕЙ
З РСА ТА ІНШИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ.**

Версія 3.2

ISBN (англ.) 0-9745151-5-9
ISBN (укр.) 978-966-97975-0-6
ISBN (укр.) 978-966-97975-2-0

Ця книга є частиною двотомника ABLLS-R®, що включає Керівництво ABLLS-R® і Протокол ABLLS-R® для оцінювання навичок. Протокол ABLLS-R® продається в наборі з Керівництвом або як додаткові копії, придбані власниками Керівництва. Якщо ви отримали Протокол без Керівництва, ми рекомендуємо придбати Керівництво, щоб ви могли краще розуміти зміст цієї книги й цілі, для яких вона була складена.

ABLLS-R® — це інструмент критеріального оцінювання навичок дитини. Протокол ABLLS-R® надає можливість оцінити поточний рівень розвитку навичок дитини, а також відстежувати її прогрес з плином часу. Однак ABLLS-R® не надає рекомендацій щодо того, які саме навички повинні бути включені в ІПКР, а також не передбачає включення всіх груп навичок у план, за яким здійснюється втручання. Більше того, не слід розглядати набір навичок, наведений у цьому документі, як достатній для того, щоб дитина могла вийти на рівень «нормативного розвитку». ABLLS-R® не може дати уявлення про те, які з цілей роботи будуть соціально значущими для дитини, а також які з навичок їй потрібні на кожному етапі розвитку. Рекомендується проконсультуватися з кваліфікованим та досвідченим спеціалістом, який зможе оцінити індивідуальні потреби дитини, визначити відповідні навчальні пріоритети та прийняти рішення стосовно навчальної програми.

ABLLS-R® є оновленою версією документа ABLLS™, опублікованого в 1998 році. Усі зміни, внесені в ABLLS-R®, були зроблені доктором Партінгтоном при співпраці з фахівцями у сфері освіти, поведінковими аналітиками та фахівцями з патологій розвитку мовлення.

УДК [373.2/.5-056.2/.3] (07)

ISBN (англ.) 0-9745151-5-9
ISBN (укр.) 978-966-97975-0-6
ISBN (укр.) 978-966-97975-2-0

© Авторські права належать Behavior Analysts, Inc. 2006-2010

© Джеймс Партінгтон, Ph.D., BCBA-D, 2020 рік

Зміст

Огляд ABLLS-R®	10
A – СПІВРОБІТНИЦТВО ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ МОТИВАЦІЙНИХ СТИМУЛІВ	15
B – ВІЗУАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ	19
C – РЕЦЕПТИВНЕ МОВЛЕННЯ	26
D – МОТОРНА ІМІТАЦІЯ	38
E – ВОКАЛЬНА ІМІТАЦІЯ	43
F – ПРОХАННЯ (МАНД)	46
G – НАЙМЕНУВАННЯ (ТАКТ)	51
H – ІНТРАВЕРБАЛЬНІ РЕАКЦІЇ	60
I – СПОНТАННІ ВОКАЛІЗАЦІЇ	69
J – СИНТАКСИС І ГРАМАТИКА	71
K – ГРА ТА ПРОВЕДЕННЯ ДОЗВІЛЯ	76
L – СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ	79
M – ПОВЕДІНКА В ГРУПІ	85
N – РОЗПОРЯДОК ДНЯ У КЛАСІ	88
 ОЦІНЮВАННЯ АКАДЕМІЧНИХ НАВИКІВ	
P – ГЕНЕРАЛІЗАЦІЯ	90
Q – ЧИТАННЯ	91
R – МАТЕМАТИКА	94
S – ПИСЬМО	99
T – ОРФОГРАФІЯ	101
 ОЦІНЮВАННЯ НАВИКІВ САМООБСЛУГОВУВАННЯ	
U – ПЕРЕВДЯГАННЯ	102
V – ВЖИВАННЯ ЇЖІ	104
W – ДОГЛЯД ЗА СОБОЮ	105
X – НАВИЧКИ ГІГІЄНИ В ТУАЛЕТІ	106
 ОЦІНЮВАННЯ НАВИКІВ МОТОРИКИ	
Y – ВЕЛИКА МОТОРИКА	108
Z – ДРІБНА МОТОРИКА	112
 ДОДАТКИ	 117

ОГЛЯД ABLLS-R®

ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЄВИХ І НАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК — Переглянута версія (ABLLS-R®) — тестування, посібник з побудови ІПКР, система оцінювання навичок для дітей з РСА та іншими особливостями розвитку. ABLLS-R® містить інформацію про багато навиків, необхідних для успішного спілкування і навчання у природному середовищі. ABLLS-R® складається з Протоколу, який використовується для оцінювання навичок дитини, й Керівництва, що містить загальні відомості про ABLLS-R® і рекомендації з побудови Індивідуальної Програми Корекції і Розвитку (далі по тексту — ІПКР) дитини.

Протокол ABLLS-R® надає батькам та фахівцям можливість здійснити критеріальне оцінювання навичок дитини, що може слугувати основою для розробки ІПКР. Протокол ABLLS-R® містить таблиці моніторингу, що дозволяє ефективно відслідковувати будь-які зміни в рівні навичок дитини. Протокол ABLLS-R® не повинен використовуватися без Керівництва, в першу чергу тому, що Керівництво містить інструкції з виконання оцінювання за допомогою Протоколу ABLLS-R®.

Керівництво ABLLS-R® служить двом цілям. По-перше, в ньому описаний процес оцінювання й заповнення таблиць моніторингу для окремої дитини. По-друге, в ньому описані деякі стратегії, які можуть допомогти батькам і фахівцям складати ІПКР, ефективно використовуючи інформацію, отриману після оцінювання за допомогою Протоколу.

Незважаючи на те, що Протокол ABLLS-R® містить інформацію про багато навичок, у ньому немає відповідної інформації про те, як визначити пріоритетні напрями роботи, і переліку конкретних кроків, які допоможуть сформувати ту чи іншу навичку. Керівництво ABLLS-R® містить рекомендації щодо того, як слід інтерпретувати результати тестування та як визначити найважливіші цілі для конкретної дитини, виходячи з отриманих даних. Ми рекомендуємо батькам звертатися до досвідчених фахівців для того, щоб узгодити всі рішення стосовно цілей навчання і прогресу дитини.

Новий Протокол ABLLS-R® містить велику кількість завдань, які не включені в попередню версію документа. Були змінені критерії і опис багатьох завдань, а також порядок навчання. Слово «Новий» у розділі «Коментар» виділяє нові завдання, які були додані до переліку навичок, а слово «Змінено» — ті пункти, де були змінені критерії, цілі, запитання або приклади, пов'язані з певними завданнями в новій версії. Повний огляд змін можна знайти в додатку до Керівництва ABLLS-R®. Якщо Ви користувалися попередньою версією Протоколу, ми радимо Вам ретельно переглянути усі додані зміни.

Протокол і Керівництво ABLLS-R® — це дві книги в серії публікацій Behavior Analysts, Inc., які можуть полегшити процес визначення рівня розвитку навичок дитини і пріоритетів для поведінкового втручання як для батьків, так і для спеціалістів. Також була опублікована книга Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities (Sundberg, Partington, 1998), яка містить докладні рекомендації про способи навчання навичкам, представлені в ABLLS-R®.

Оцінка базових мовленнєвих і навчальних навичок – перелік

Учень	Дата	Копи-код
Тестувальник		

[illegible]

Система моніторингу навиків

[illegible]

Оцінка базових мовленнєвих і навчальних навичок — перелігнута

Система моніторингу навиків

[illegible]

ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЄВИХ І НАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК – Перелігнута версія

Для тестування за протоколом The AVBLS-R® область J «Синтаксис і граматики» була повністю перероблена. Складність і різноманітність української мови ускладнюють оцінювання навичок у цій області, тому ми хотіли би відзначити деякі нюанси, а саме:

- при тестуванні в деяких випадках слід приймати правильно утворені, але не зовсім коректні з точки зору мовознавців форми як відповідні. Наприклад, слова «собакини» і «дверочки» будуть коректними;
- в рамках перевірки пункту J15 слово «друти» буде коректним при тестуванні пункту J6; у рамках перевірки пункту J11 такі змінені за формою слів припустимо на певному етапі розвитку мовлення. У тому випадку, якщо ці систематичні помилки не спотворюють сенсу висловлювання й мовлення дитини, зрозумілі іншим людям, за використанням перекручених слів потрібно вести спостереження і, можливо, не поспішати з початком корекційного втручання;
- у розмовній українській мові використовується безліч слів, доступних для розуміння її носіями, які, тим не менш, утворені не за правилами і не включені до словників. Дитяча словотворчість (процес утворення нових слів) є найважливішою особливістю розвитку мовлення дітей дошкільного віку й досліджувалася багатьма вченими. З точки зору теорії словотворчості пояснюється недостатнім розумінням різноманітності граматичних форм і невеликим досвідом спликування дітей раннього та дошкільного віку¹. Ми рекомендуємо розглядати утворення дитиною дошкільного віку нових слів як наслідок роботи одного з механізмів розвитку мовлення. За утворенням дитиною нових слів також потрібно вести спостереження і в тому випадку, якщо воно починає ускладнювати розвиток мовлення, починати корекцію;
- розвиток досвіду правильно використовувати синтаксис і граматику — комплексний процес зі складною динамікою і в цьому розділі представлений узагальнено, з метою врахувати цю область розвитку навичок при складанні ППР. Список цілей, представлений вище, може послужити прекрасною базою для початку роботи, але не є закритим і підлягає уточненню та розширенню в разі потреби;
- слід пам'ятати, що в більшості випадків синтаксичні та граматичні помилки трапляються у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, при цьому використання деяких конструкцій викликає труднощі і в дещо старшому віці;
- при переробці області були використані дані про динаміку розвитку мовлення у дітей у віці від 12 до 72 місяців.

¹ «Словотворчість як форма мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» Ошенкова М. А., Охнадель М. В., Нікуліна Т. І.

ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЕВИХ І НАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК – Перелінута версія

Для тестування за протоколом The ABVLS-R® область J «Синтаксис і граматика» була повністю перероблена. Складність і різноманітність української мови ускладнюють оцінювання навичок у цій області, тому ми хотіли би відзначити деякі нюанси, а саме:

- при тестуванні в деяких випадках слід приймати правильно утворені, але не зовсім коректні з точки зору мовознавчих форми як відповідні. Наприклад, слова «собакин» і «дверочки» будуть коректними;
- в рамках перевірки пункту J15 слово «други» буде коректним при тестуванні пункту J6; у рамках перевірки пункту J11 такі слова, як «градить» (з неба падає град), можуть бути також визнані коректними. Використання таких правильних за змістом, але змінених за формою слів призведе на певному етапі розвитку мовлення. У тому випадку, якщо ці систематичні помилки не спотворюють сенсу висловлювання й мовлення дитини, зрозуміле іншим людям, за використанням перевернутих слів потрібно вести спостереження і, можливо, не поспішати з початком корекційного втручання;
- у розмовній українській мові використовується безліч слів, доступних для розуміння її носіями, які, тим не менш, утворені не за правилами і не вклучені до словників. Дитяча словотворчість (процес утворення нових слів) є найважливішою особливістю розвитку мовлення дітей дошкільного віку й досліджувалася багатьма вченими. З точки зору теорії словотворчості пояснюється недостатнім розумінням різноманітності граматичних форм і невеликим досвідом спілкування дітей раннього та дошкільного віку¹. Ми рекомендуємо розглядати утворення дитиною дошкільного віку нових слів як наслідок роботи одного з механізмів розвитку мовлення. За утворенням дитиною нових слів також потрібно вести спостереження і в тому випадку, якщо воно починає ускладнювати розвиток мовлення, починати корекцію;
- розвиток досвіду правильно використовувати синтаксис і граматичну — комплексний процес зі складною динамікою і в цьому розділі представлений узагальнено, з метою врахувати цю область розвитку навичок при складанні ІПКР. Список цілей, представлений вище, може послужити прекрасною базою для початку роботи, але не є закритим і підлягає уточненню та розширенню в разі потреби;
- слід пам'ятати, що в більшості випадків синтаксичні та граматичні помилки трапляються у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, при цьому використання деяких конструкцій викликає труднощі і в дещо старшому віці;
- при переробці області були використані дані про динаміку розвитку мовлення у дітей у віці від 12 до 72 місяців.

¹ «Словотворчість як форма мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» Ошечкова М. А., Охнадель М. В., Нікуліна Т. І.

Продовження додатку В

ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЕВИХ І НАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК – Перелік версія

З		ДРІБНА МОТОРИКА							
КОД	БЛП	ЗАВДАННЯ	ОПИС ЗАВДАННЯ	ЗАПИТАННЯ	ПРИКЛАДИ	КРИТЕРІЙ	КОМЕНТАР		
Z 1	0 1	Малювання восковими олівцями на папері.	Дитина може провести восковими олівцями по паперу, щоб залишився слід.	Чи може дитина провести восковими олівцями по паперу, щоб залишився слід?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 2	0 1	Сортер.	Дитина може гратися з сортером, вкладаючи деталі у відповідні отвори.	Чи може дитина користуватися сортером, вкладаючи деталі у відповідні отвори коробки?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 3	0 1	Прості рамки-вкладыші.	Дитина може вставити вкладыші у рамку.	Чи може дитина вставити вкладыші у рамку?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 4	0 1	Складені рамки-вкладыші.	Дитина може маніпулювати деталями, що складаються, розташовуючи їх у рамці.	Чи може дитина маніпулювати деталями, що складаються, розташовуючи їх у рамці?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 5	0 1	Кубики або блоки на картці.	Дитина може акуратно розташувати кубики або блоки на картці для конструювання.	Чи може дитина акуратно розташувати кубики або блоки на картці?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 6	0 1	Перекладання об'єктів з однієї руки в іншу.	Дитина може перекласти об'єкти з однієї руки в іншу.	Чи може дитина перекласти об'єкти з однієї руки в іншу?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 7	0 1	Складає мозаїку.	Дитина може вставити деталь мозаїки в отвір на дошці.	Чи може дитина вставити деталь мозаїки в отвір на дошці?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 8	0 1	Перегортання сторінок.	Дитина може перегортати сторінки книги по одній.	Чи може дитина перегортати сторінку у книзі?		0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								
Z 9	0 1	Прищілки на шнурі.	Дитина може прикріпити пружинні прищілки на шнур.	Чи може дитина прикріпити прищілки з пружинками на шнур?	Сила зажиму прищілки її після розташування на шнурі.	0 = ні; 1 = так.			
	0 1								
	0 1								

112 Протокол AVLLS-R*

2006-2017 © Behavior Analysis, Inc.

ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЕВИХ І НАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК – Перелік версія

2 ДРІБНА МОТОРИКА

код	БЛП	Завдання	Опис завдання	Запитання	ПРИКЛАДИ	КРИТЕРІ	КОМЕНТАР
Z 10	0 1 0 1 0 1	Розфарбовування.	Дитина віє розфарбовувати, не заходячи за контури.	Чи може дитина розфарбовувати, не заходячи за контури?		0 = ні; 1 = так.	
Z 11	0 1 0 1 0 1	Відкриває пакет із застібною типу «зіплок».	Дитина віє відкривати пакети із застібною типу «зіплок», щоб дістати їжу.	Чи може дитина відкривати пакети із застібною типу «зіплок», щоб дістати їжу?		0 = ні; 1 = так.	
Z 12	0 1 0 1 0 1	Надрізає ножицями.	Дитина віє надрізати папір ножицями.	Чи може дитина надрізати папір ножицями?		0 = ні; 1 = так.	
Z 13	0 1 0 1 0 1	Кубики.	Дитина може побудувати вежу з кубиків.	Чи може дитина побудувати вежу з кубиків?		0 = ні; 1 = так.	
Z 14	0 1 0 1 0 1	Намизування намиста.	Дитина віє намизувати намистини з отвором 3 мм.	Чи може дитина намизувати намистини (діаметр отвору – 3 мм)?		0 = ні; 1 = так.	
Z 15	0 1 0 1 0 1	Кришки.	Дитина віє відкривати банки, знімаючи кришки.	Чи може дитина зняти кришку з банки?		0 = ні; 1 = так.	
Z 16	0 1 0 1 0 1	Розрізання паперу ножицями.	Дитина віє розрізати папір ножицями.	Чи може дитина розрізати папір ножицями по лінії?		0 = ні; 1 = так.	
Z 17	0 1 0 1 0 1	Проведення по лінії пальцем.	Дитина може провести пальцем по лінії.	Чи може дитина провести пальцем по лінії?		0 = ні; 1 = так.	
Z 18	0 1 0 1 0 1	Видавлювання клею з флакона.	Дитина може видавити клей із флакона.	Чи може дитина видавити клей із флакона?		0 = ні; 1 = так.	

113 Протокол AVLLS-R*

2006-2017 © Behavior Analysis, Inc.

Продовження додатку В

Оцінювання базових мовленнєвих і навчальних навичок – Переглянута версія

З		ДРІБНА МОТОРИКА		ОПИС ЗАДАНИЙ		ЗАПИТАННЯ		ПРИКЛАДИ		КРИТЕРІ		КОМЕНТАР	
КОД	БЛОК	ЗАДАНИЯ		ОПИС ЗАДАНИЙ		ЗАПИТАННЯ		ПРИКЛАДИ		КРИТЕРІ		КОМЕНТАР	
Z 19	0 1	Упаковка продуктів.		Дитина може відкрити упаковку, щоб дістати продукт.		Чи може дитина відкрити упаковку, щоб дістати продукт?				0 = ні; 1 = так.			
Z 20	0 1	Приблизне копіювання фігур та візерунків.		Дитина може приблизно (неакuratно) скопіювати просту фігуру або лінію.		Чи може дитина приблизно (неакuratно) скопіювати просту фігуру (наприклад, хрестик, кружечок, квадратик, трикутник, кілька точок)?		Переналює квадрат або кілька точок, але розмір і положення цих фігур не відповідають зразку.		0 = ні; 1 = так.			
Z 21	0 1	Аплікації на аркуші із заданим контуром.		Дитина може наклеїти фігурки з кольорового паперу на контур малюнка, щоб вийшла картинка як на зразку (наприклад, обличчя клоуна).		Чи може дитина самостійно наклеїти (використовуючи клеї) фігурки з паперу на контурний малюнок (у потрібному положенні) так, щоб вийшла така сама картинка, як зразок перед нею?		З вербальною або жестовою підказкою розмитує вирізані фігурки з кольорового паперу на намальованому контурі, і виходить сніговик.		0 = ні; 1 = так.			
Z 22	0 1	Аплікації на чистому аркуші.		Дитина може розкласти фігурки з кольорового паперу на чистому аркуші, щоб вийшла картинка як на зразку (наприклад, обличчя клоуна).		Чи може дитина самостійно розкласти фігурки з паперу на чистому аркуші, так, щоб вийшла така сама картинка, як зразок перед нею?		Коли дитині надається картинка-зразок і тільки вербальні й жестові підказки, вона розмитує вирізані фігурки з кольорового паперу на чистому аркуші у правильному положенні, і виходить сніговик.		0 = ні; 1 = так.			
Z 23	0 1	Пірамідка або предмети на кілочках.		Дитина може надіти кілечко на основу пірамідки або предмети на кілочках.		Чи може дитина надіти кілечко на основу пірамідки або предмети на кілочках?				0 = ні; 1 = так.			
Z 24	0 1	Заміна кришки.		Дитина може відкрутити/зняти кришку банки, щоб замінити її.		Чи може дитина замінити кришку банки?				0 = ні; 1 = так.			
Z 25	0 1	Пінцетне захоплення.		Дитина користується пінцетним захопленням, щоб брати дрібні предмети.		Чи може дитина взяти малюнький предмет, використовуючи пінцетне захоплення?				0 = ні; 1 = так.			

ОЦІНЮВАННЯ БАЗОВИХ МОВЛЕННЕВИХ І НАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК – Перелігнута версія

Z ДРІБНА МОТОРИКА

КОД	БАЛ	ЗАВДАННЯ	ОПИС ЗАВДАННЯ	ЗАПИТАННЯ	ПРИКЛАДИ	КРИТЕРІ	КОМЕНТАР
Z 26	0 1	Згинання аркуша навіпіл.	Дитина зможе зігнути аркуш паперу навіпіл після того як подивилася, як це дію виконує інша людина.	Чи може дитина, поспостерігавши за тим, як інша людина складає аркуш навіпіл, повторити дію?		0 = ні; 1 = так.	
	0 1						
	0 1						
Z 27	0 1	Вирізання фігур.	Дитина вміє вирізати фігури ножицями.	Чи може дитина вирізати ножицями фігури з паперу?		0 = ні; 1 = так.	
	0 1						
	0 1						
Z 28	0 1	Копіювання фігур та візерунків.	Дитина може акуратно скопіювати просту фігуру або лінію з огляду на розташування й розмір об'єкта.	Чи може дитина акуратно скопіювати просту фігуру або лінію з огляду на розташування й розмір об'єкта (наприклад, скопіювати хрестик, квадратик, трикутник, кружечок, кілька точок)?	Копіює безліч простих фігур і простих малюнків (наприклад, квадратики або кілька точок), добрим чином розташовуючи розміри й положення на аркуші.	0 = ні; 1 = так.	
	0 1						
	0 1						

Додатки

1. Список асоціацій
2. Список простих інструкцій
3. Рецептивне мовлення і найменування
4. Список частин тіла
5. Список прикметників
6. Список кольорів та форм
7. Список інструкцій для рецептивного мовлення
8. Список дій (дієслів)
9. Список прийменників
10. Список займенників
11. Список навиків імітації
12. Список прислівників
13. Перелік запитань про персональні дані
14. Список фраз для доповнення
15. Список інтравербальних реакцій для категорій

[illegible]

[illegible]

120 Протокол ABLLS-R

Додаток 3: Рецептивне мовлення і найменування

ДАТА	№	СЛОВО	РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ		НАЙМЕНУВАННЯ	
			ПРЕДМЕТ	ЗОБРАЖЕННЯ	ПРЕДМЕТ	ЗОБРАЖЕННЯ
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
	21					
	22					
	23					
	24					
	25					
	26					
	27					
	28					
	29					
	30					
	31					
	32					
	33					
	34					
	35					
	36					
	37					

122 Протокол ABLLS-R

Додаток 4: Список частин тіла

	РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ	НАЙМЕНУВАННЯ
Брови		
Великий палець руки		
Волосся		
Вуха		
Голова		
Груди		
Губи		
Живіт		
Зап'ястя		
Зуби		
Кисть руки		
Коліно		
Лікоть		
Нігті на пальцях рук		
Ніс		
Нога		
Очі		
П'ята		
Палець		
Пальці ніг		
Підборіддя		
Плече		
Рот		
Рука		
Сідниці		
Спина		
Стегно		
Ступні		
Талія		
Чоло		
Шия		
Шлунок		
Щелепа		
Щиколотка		
Щока		
Язик		

Дода

Важки
Велик
Вигну
Висо
Волс
Вуз
Гар
Гла
Го
По
Г
Б
З
С

Додаток 5: Список прикметників

розуміння мовлення	найменування
Важкий	
Великий	
Вигнутий/Викривлений	
Високий	
Вологий	
Вузький	
Гарячий	
Гладенький	
Голосний	
Гострий	
Густий	
Зламаний	
Зляканий	
Кислий	
Короткий	
Кривий	
М'який	
Маленький	
Нерівний	
Нечисленний	
Новий	
Переляканий	
Повільний	
Простий	
Прямий	
Розірваний	
Складний	
Смердючий	
Солодкий	
Солоний	
Старий	
Сумний	
Сухий	
Теплий	
Тихий	
Товстий	
Тонкий	
Тьмянний	
Холодний	
Численний	
Швидкий	
Широкий	
Щасливий	
Яскравий	

[illegible]

[illegible]

Додаток 8: Список дій (дієслів)

ДІ/ДІЄСЛОВО	РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ		НАЙМЕНУВАННЯ	
	ПОКАЗАТИ	ЗОБРАЖЕННЯ	В ПРОЦЕСІ	ЗОБРАЖЕННЯ
Б'є				
Б'є ногою				
Бере				
Бере/Отримує/Дістає				
Бігає				
Біжить у «режимі польоту»				
Блимає				
Використовує				
Висушує/Витирає				
Витирає				
Відпочиває				
Відправляє поштою				
Вішає				
Водить (машину)				
Говорить				
Годує				
Гойдається				
Голиться/Стрижеться				
Готує їжу				
Грає/Грається				
Гребе				
Дає				
Дереться нагору				
Дивиться				
Дивиться/Роздивляється				
Дмухає				
Допомагає				
Дякує				
Жаліється				
Зав'язує				
Застібає				
Застібає гудзики				
Збирає/Підбирає				
Згрібає				
З'їжджає/Спускається з гірки				
Змішує				
Іде				

Список дій (дієслів)

ДІ/ДІЄСЛОВО	РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ		НАЙМЕНУВАННЯ	
	ПОКАЗАТИ	ЗОБРАЖЕННЯ	В ПРОЦЕСІ	ЗОБРАЖЕННЯ
Їсть				
Катає щось				
Катається на ковзанах				
Катається на лижах				
Катається на чомусь				
Кидає				
Клацає/Лускає				
Кличе/Дзвонить				
Копає				
Копіює				
Котить м'яч				
Кричить				
Літає				
Ловить				
Лоскоче				
Малює				
Малює фарбами				
Марширує				
Махає рукою				
Миє підлогу				
Миє/Пере				
Миє/Чистить				
Набиває				
Надсилає/Відправляє				
Наздоганяє				
Називає/Пише по літерах				
Наливає				
Намазує				
Нарізає скибками/шматками				
Натискає				
Несе				
Нюхає				
Обіймає				
Облизує				
Пє				
Падає				
Перестрибує/Перескакує				

128 Протокол ABLLS-R

Список дій (дієслів)

ДІЇ/ДІЄСЛОВО	РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ		НАЙМЕНУВАННЯ	
	ПОКАЗАТИ	ЗОБРАЖЕННЯ	В ПРОЦЕСІ	ЗОБРАЖЕННЯ
Пише				
Підіймає				
Підмітає				
Підморгує				
Піднімає				
Піднімає				
Підстрибує				
Підходить				
Пірнає				
Плаває				
Плаче				
Плескає				
Повертає/Розвертає				
Повзає				
Позіхає				
Показує				
Поправляє/Лагодить				
Постукує				
Потягується				
Прасує				
Працює				
Приклеює				
Просить				
Рахує				
Рибалить				
Ріже				
Робить боляче				
Розказує				
Розливає				
Розмовляє				
Розфарбовує				
Розчісує				
Випускає				
Сидить				
Складає				
Складає навпіл				
Складає щось одне на одне				

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Додаток 11: Список навичок імітації

ДАТА ПЕРЕВІРКИ:

Рухи головою					
Висовує язик					
Висовує язик і рухає ним угору й униз					
Висовує язик і рухає ним з боку в бік					
Відкриває рот					
Дмухає					
Киває (показуючи «Так»)					
Притискає губи, кажучи «Ммм»					
Рухає головою по черзі до правого та лівого плечей					
Складає губи трубочкою					
Хитає головою (показуючи «Ні»)					
Рухи руками й кистями рук					
Вгору й вниз					
Долоні до пахв і рухає ліктями					
Зігнуті руки, лікті біля талії, простягає руки вперед і долоні униз					
Зігнуті руки, лікті біля талії, простягає руки вперед і долоні тримає впоперек					
Кладає долоні на голову					
Кладає долоні на живіт					
Кладає долоні на коліна					
Кладає долоні на плече					
Кладає долоні на талію					
Перевертає долоні вгору і вниз					
Піднімає руки вгору (над головою)					
Плескає					
Прикладає долоні до щік					
Прикриває долонею рот					
Простягає руки вперед					
Простягає руки назад					
Робить повне коло обома руками					
Робить повне коло однією рукою (поворот у плечі)					
Робить рухи, ніби миє руки					
Розводить руки в сторони					
Рухає ними вгору й вниз					

Список навичок імітації

ДАТА ПЕРЕВІРКИ:

Складає долоні разом над головою					
Стукає по столу долонями					
Торкається пальців ніг					
Тре долоні одна об одну					
Хапає зап'ястя					

Статичний рух на протипагу активному

Кладає руку на стіл // стукає по столу долонею					
Кладає руку на стіл // тре стіл рукою					
Складає руки разом // плескає					
Складає руки разом // потирає руки					

Дрібна моторика рук

З'єднує великі пальці рук і тримає					
З'єднує великі пальці рук і робить пружний рух					
З'єднує вказівні пальці рук і тримає					
З'єднує вказівні пальці рук і робить пружний рух					
Торкається долонею тильної сторони кисті другої руки та постукує					
Торкається долонею тильної сторони кисті другої руки та робить пружний рух					
Торкається долонею тильної сторони кисті другої руки та тримає її там					
Торкається вказівним пальцем однієї руки тильної сторони кисті другої руки та стукає по ній					
Торкається вказівним пальцем однієї руки тильної сторони кисті другої руки та робить пружний рух					
Торкається вказівним пальцем однієї руки тильної сторони кисті другої руки та тримає її там					
Вказівний палець проводить лінію по столу (зліва направо)					
Вказівним пальцем проводить лінію по столу (до себе)					

[illegible]

Велика моторика, рухи ногами

[illegible]

Імітація з об'єктами

[illegible]

Додаток 12: Список прислівників

[illegible]

[illegible]

Додаток 14: Список фраз для доповнення

Доповнення	Доповнення у зворотному порядку	Питальні слова	Питальні слова у зворотному порядку	Категорії
Інтравербальні				
Ти їси...				
Коли ти голодний, ти...				
Ти п'єш...				
Коли ти хочеш пити, ти...				
Ти п'єш із...				
Ти їси сніданок...				
Ти їси пластівці на...				
Ти сидиш на...				
Ти сидиш за...				
Ти читаєш...				
Тебе звати...				
Твоя адреса...				
Твій номер телефону...				
Ти купаєшся в ...				
Ти миєш...				
Ти миєш милом і ...				
Ти витираєш ...				
Руки витирають...				
Ти дивишся...				
Ти живеш у...				
Ти живеш з...				
Ти спиш у...				
Ти кладеш голову на ...				
Ти дивишся... (очима)				
Ти чуєш ... (вухами)				
Ти нюхаєш... (носом)				
Кішка говорить...				
Собака говорить...				
Корова говорить...				
Кінь говорить...				
Качка говорить...				
Свиня говорить...				
Півень говорить...				
Птах летить по...				
Риба плаває в...				
Залізки можна на...				

[illegible]

[illegible]

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Джеймс Партінгтон, Ph.D., BCBA-D
**Оцінювання базових мовленнєвих і навчальних навичок
ПРОТОКОЛ ABLLS-R®**

Переклад та адаптація видавництва
“Спілки поведінкових аналітиків України”

Переклад з англійської:
Ольга Луценко — магістр філології, перекладач і викладач англійської, німецької мов

Редакційна група:
Ростислав Мусієнко — редактор перекладу,
член Національних спілок письменників та журналістів України
Ганна Арсенич-Баран — науковий керівник адаптації тексту
перекладу до сучасних норм українського правопису, кандидат філологічних наук, доцент
Тетяна Карабліна — поведінковий аналітик, психолог, логопед
Оксана Мусієнко — психолог

Дизайн та верстка:
Денис Сідак

Формат А4 (21х29,7 см). Гарнітура PT Serif. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 16,17. Обл. вид. арк. 7,5
Наклад 1000 прим.

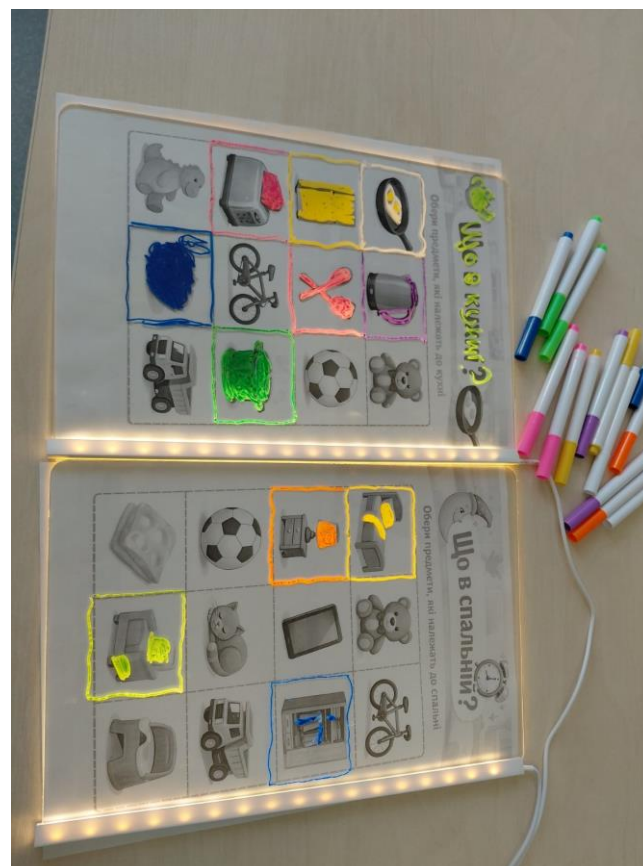
Видавець і виготовлювач
ТОВ “ВИДАВНИЦТВО СПІЛКИ ПОВЕДІНКОВИХ АНАЛІТИКІВ УКРАЇНИ”
вул. Підвисоцького, буд. 19, оф. 13; м. Київ,
Київська обл., 01014; тел. (063) 246 72 96

Свідцтво про внесення до Державного реєстру
ДК №6964

ФОТОФІКСАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З АРІНОЮ



**ВИКОНАННЯ АРІНОЮ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА
«СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)**



ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ВИКОНАННЯМ АРІНОЮ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА «СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)

Протокол спостереження за виконанням світлових арт-вправ (методика «Світлова арт-комунікація»)

Методика: Світлова арт-комунікація
 Дитина: Аріна
 Вік: 14р.
 Нозологія: ☐ РАС ☒ СД ☐ СДУГ ☐ інше _____
 Дата: 17.02.26 - 18.02.26
 Практикант / психолог: Вікторія / Надія

1 Виконання завдання

№	Назва вправи	Самостійність виконання	Розуміння інструкції	Коментар
1	Світло мого настрою	☒ повністю ☐ частково ☐ з підказкою	☒ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	
2	Світлова історія	☒ повністю ☐ частково ☐ з підказкою	☒ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	
3	Кольоровий діалог	☒ повністю ☐ частково ☐ з підказкою	☒ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	

2 Вибір кольору та використання світлової дошки

№	Колір(и), які обрав	Кількість змін кольорів	Поступовість виконання	Коментар
1	<u>Усі по черзі</u>	☒ так ☐ ні	☒ плавно ☐ хаотично	

3 Емоційна реакція

Позитивна	Нейтральна	Збудження	Фрустрація	Коментар
☐	☐	☒	☐	

4 Комунікація

Вербальна	Невербальна	Ініціатива	Коментар
☒ описував	☐ жести/показ	☒ самостійна ☐ за підказкою	

5 Моторна та сенсорна організація

Дотримання меж	Контроль натиску / точність	Стереотипні рухи	Коментар
☒ так ☐ ні	☒ добре ☐ частково ☐ погано	☐ так ☒ ні	

6 Загальний висновок

☒ Сильні сторони дитини: увважність, точність, впевненість

☒ Зони розвитку: спокійний рис, самостійний рис за

☒ Рекомендації для наступних занять: рис за функціональною карткою
ною зразком

**ФОТОФІКСАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З
СЕРГІЄМ**



**РИСУНОК 2.12. ВИКОНАННЯ СЕРГІЄМ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ
(МЕТОДИКА «СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)**



ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ВИКОНАННЯМ СЕРГІЄМ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА «СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)

Додаток 5

Протокол спостереження за виконанням світлових арт-вправ (методика «Світлова арт-комунікація»)

Методика: Світлова арт-комунікація
 Дитина: Сергій
 Вік: 4
 Нозологія: ☒ РАС ☐ СД ☐ СДУГ ☐ інше
 Дата: 16.03.16
 Практикант / психолог: Вікторія / Юлія

1 Виконання завдання

№	Назва вправи	Самостійність виконання	Розуміння інструкції	Коментар
1	Світло мого настрою	☐ повністю ☒ частково ☐ з підказкою	☐ повністю ☒ частково ☐ не зрозумів	
2	Світлова історія	☐ повністю ☒ частково ☐ з підказкою	☐ повністю ☒ частково ☐ не зрозумів	
3	Кольоровий діалог	☐ повністю ☐ частково ☒ з підказкою	☐ повністю ☒ частково ☐ не зрозумів	

2 Вибір кольору та використання світлової дошки

№	Колір(и), які обрав	Кількість змін кольорів	Поступовість виконання	Коментар
1	<u>білий, червоний, зелений, синій</u>	☒ так ☐ ні <u>4</u>	☒ плавно ☐ хаотично	<u>самий - хаотично</u>

3 Емоційна реакція

Позитивна	Нейтральна	Збудження	Фрустрація	Коментар
☒ <u>короткостроково</u>	☒	☐	☐	

4 Комунікація

Вербальна	Невербальна	Ініціатива	Коментар
☒ описував	☐ жести/показ	☐ самостійна ☒ за підказкою	

5 Моторна та сенсорна організація

Дотримання меж	Контроль натиску / точність	Стереотипні рухи	Коментар
☒ так ☐ ні	☐ добре ☒ частково ☐ погано	☐ так ☐ ні	

6 Загальний висновок

☒ Сильні сторони дитини: комунікабельність, добре організується, використовує кольори

☒ Зони розвитку: розуміння інструкцій, а також:

☒ Рекомендації для наступних занять: напрямок посилює, оцінювання сери, розширення здатності прикрасити,

**ФОТОФІКСАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ ЗІ
СТАНІСЛАВОМ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ВЗАЄМОДІЇ)**



**ФОТОФІКСАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ ЗІ
СТАНІСЛАВОМ (ЕТАП ВКЛЮЧЕННЯ У ВЗАЄМОДІЮ)**



**ВИКОНАННЯ СЕРГІЄМ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА
«СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)**



ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ВИКОНАННЯМ СТАНІСЛАВОМ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА «СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)

Додаток П

Протокол спостереження за виконанням світлових арт-вправ (методика «Світлова арт-комунікація»)

Методика: Світлова арт-комунікація
 Дитина: Станіслав (Вероні Бугатік)
 Вік: 7
 Нозологія: ☒ РАС ☐ СД ☒ СДУГ ☐ інше _____
 Дата: 17.06.26
 Практикант / психолог: Вікторія / Юлія

1 Виконання завдання

№	Назва вправи	Самостійність виконання	Розуміння інструкції	Коментар
1	Світло мого настрою	☐ повністю ☐ частково ☒ з підказкою <u>вільно</u>	☒ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	
2	Світлова історія	☐ повністю ☐ частково ☒ з підказкою	☐ повністю ☒ частково ☐ не зрозумів	
3	Кольоровий діалог	☐ повністю ☐ частково ☒ з підказкою	☐ повністю ☒ частково ☐ не зрозумів	

2 Вибір кольору та використання світлової дошки

№	Колір(и), які обрав	Кількість змін кольорів	Поступовість виконання	Коментар
1	<u>білий, синій</u>	☒ так ☐ ні <u>2</u>	☒ плавно ☐ хаотично	

3 Емоційна реакція

Позитивна	Нейтральна	Збудження	Фрустрація	Коментар
☐	☒	☐	☒ <u>спочатку хвилює</u>	

4 Комунікація

Вербальна	Невербальна	Ініціатива	Коментар
☐ описував	☐ жести/показ	☐ самостійна ☒ за підказкою	

5 Моторна та сенсорна організація

Дотримання меж	Контроль натиску / точність	Стереотипні рухи	Коментар
☒ так ☐ ні	☐ добре ☒ частково ☐ погано	☐ так ☐ ні	

6 Загальний висновок

☒ Сильні сторони дитини: когнітивні процеси розвинуті на високому рівні

☒ Зони розвитку: проблеми поведінки / часто не зрозумів

☒ Рекомендації для наступних занять: повільно працювати з інструкціями, робити поведінку, часто немає мотивації

**ФОТОФІКСАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З
ПОЛІНОЮ ТА ВИКОНАННЯ НЕЮ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ
(МЕТОДИКА «СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)**



ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ВИКОНАННЯМ ПОЛІНОЮ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА «СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)

Протокол спостереження за виконанням світлових арт-вправ (методика «Світлова арт-комунікація»)

Методика: Світлова арт-комунікація
 Дитина: Поліна
 Вік: 8
 Нозологія: ☒ РАС ☐ СД ☐ СДУГ ☐ інше _____
 Дата: 16.02.26
 Практикант / психолог: Вікторія / Мія

1 Виконання завдання

№	Назва вправи	Самостійність виконання	Розуміння інструкції	Коментар
1	Світло мого настрою	☐ повністю ☐ частково ☐ з підказкою	☐ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	
2	Світлова історія	☐ повністю ☐ частково ☒ з підказкою	☐ повністю ☐ частково ☒ не зрозумів	
3	Кольоровий діалог	☐ повністю ☐ частково ☐ з підказкою	☐ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	

2 Вибір кольору та використання світлової дошки

№	Колір(и), які обрав	Кількість змін кольорів	Поступовість виконання	Коментар
1	<u>зелений, жовтий, рожевий, помаранчевий</u>	☒ так ☐ ні <u>4</u>	☐ плавно ☒ хаотично	

3 Емоційна реакція

Позитивна	Нейтральна	Збудження	Фрустрація	Коментар
☐	☐	☐	☒	

4 Комунікація

Вербальна	Невербальна	Ініціатива	Коментар
☐ описував	☐ жести/показ	☐ самостійна ☒ за підказкою	

5 Моторна та сенсорна організація

Дотримання меж	Контроль натиску / точність	Стереотипні рухи	Коментар
☐ так ☒ ні	☐ добре ☐ частково ☒ погано	☒ так ☐ ні	

6 Загальний висновок

7 Сильні сторони дитини: сильна мотивація сенсорних пор та завдань

7 Зони розвитку: розвиток уваги, концентрації, розуміння інструкцій

7 Рекомендації для наступних занять: _____

**ФОТОФІКСАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З
ДЕНИСОМ**



**ВИКОНАННЯ ДЕНИСОМ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА
«СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)**



ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ВИКОНАННЯМ ДЕНИСОМ СВІТЛОВИХ АРТВПРАВ (МЕТОДИКА «СВІТЛОВА АРТКОМУНІКАЦІЯ»)

Додаток 8

Протокол спостереження за виконанням світлових арт-вправ (методика «Світлова арт-комунікація»)

Методика: Світлова арт-комунікація
 Дитина: Денис
 Вік: 13
 Нозологія: ☒ РАС ☐ СД ☐ СДУГ ☐ інше _____
 Дата: 17.01.20
 Практикант / психолог: Вікторія / Юлія

1 Виконання завдання

№	Назва вправи	Самостійність виконання	Розуміння інструкції	Коментар
1	Світло мого настрою	☐ повністю ☐ частково ☐ з підказкою	☐ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	
2	Світлова історія	☐ повністю ☒ частково ☐ з підказкою	☐ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	
3	Кольоровий діалог	☒ повністю ☐ частково ☐ з підказкою	☐ повністю ☐ частково ☐ не зрозумів	

2 Вибір кольору та використання світлової дошки

№	Колір(и), які обрав	Кількість змін кольорів	Поступовість виконання	Коментар
1	<u>білий, світло-жовтий</u>	☒ так ☐ ні <u>2</u>	☒ плавно ☐ хаотично	

3 Емоційна реакція

Позитивна	Нейтральна	Збудження	Фрустрація	Коментар
☐	☒	☐	☒	

4 Комунікація

Вербальна	Невербальна	Ініціатива	Коментар
☐ описував	☐ жести/показ	☐ самостійна ☒ за підказкою	

5 Моторна та сенсорна організація

Дотримання меж	Контроль натиску / точність	Стереотипні рухи	Коментар
☒ так ☐ ні	☐ добре ☒ частково ☐ погано	☐ так ☒ ні	

6 Загальний висновок

☒ Сильні сторони дитини: монітує сенсорний істор.

☒ Зони розвитку: негативні реакції на звуки, повільне набавлення

☒ Рекомендації для наступних занять: розвивати саморегуляцію