

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

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

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

**ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ
РАННЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА МОТОРНУ ІМІТАЦІЮ**

Студентки 2 курсу,
групи ВАм-1-24-1.4д
другого (магістерського) рівня
галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
освітньої програми 016.00.02
Втручання при аутизмі
Богданової Інни Євгенівни

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

(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Науковий керівник: О. П. Таран
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Допуск до захисту
Перед ЕК

О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

м. Київ – 2025р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	
РОЗДІЛ 1: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.....	11
1.1 Сутність передумов мовленнєвої діяльності, їх структура та процес реалізації.....	11
1.2 Проблемне поле формування мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом	17
1.3 Сучасні підходи до формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом.....	26
Висновки до першого розділу.....	56
РОЗДІЛ 2: ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.....	58
2.1. Методичні засади дослідження.....	58
2.2. Аналіз стану сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом з опорою на авторську адаптивну методику.....	70
Висновки до другого розділу.....	76
РОЗДІЛ 3: АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ МОТОРНОЇ ІМІТАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.....	78
3.1. Зміст алгоритму впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом з опорою на авторську адаптивну методику.....	78

3.2. Визначення ефективності авторської адаптивної методики впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом.....	85
3.3. Методичні рекомендації щодо особливостей застосування методики впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом.....	94
Висновки до третього розділу.....	98
ВИСНОВКИ.....	104
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	108
ДОДАТКИ.....	124

ВСТУП

Актуальність дослідження. Однією з ключових проблем у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є дефіцит імітаційних навичок, що спричиняє значні функціональні обмеження, зокрема у сфері мовленнєвої діяльності. Імітація є фундаментальним механізмом розвитку комунікативних здібностей, когнітивних процесів і соціальної взаємодії. Саме наслідування рухових і вокальних моделей є критично важливим для формування мовлення та навчання в ранньому віці (Т. Ingersoll, К. Lalonde). Однак, незважаючи на це, наукова література містить недостатньо досліджень, присвячених вивченню механізмів розвитку імітації у дітей з аутизмом та її ролі у формуванні мовленнєвої діяльності.

У сучасній корекційній практиці широко використовується поведінковий підхід, який базується на концепції формування навичок через створення спеціального середовища, представлення стимулів і закріплення бажаної поведінки за допомогою позитивного підкріплення. Дана методологія ґрунтується на роботах науковців, якими було розроблено теорію вербальної поведінки та визначено механізми формування мовленнєвих навичок (В. Skinner), створено тест ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised) для оцінки розвитку мовлення у дітей з аутизмом (М. Sundberg, J. Partington), розроблено VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) – інструмент для оцінки та формування мовленнєвих і комунікативних навичок у дітей з аутизмом (Л. Sandberg), ESDM (Early Start Denver Model) – методику раннього втручання, що поєднує поведінковий та розвитковий підходи (С. Rogers, Г. Dawson), досліджено ефективність відеомодельовання для навчання імітаційних навичок у дітей з аутизмом (М. Charlop) тощо. В Україні дослідженню мовленнєвого розвитку дітей із РАС також присвячено чимало уваги. Зокрема, значний внесок у цю сферу зробили

О. Ковтун, С. Конопляста, В. Косинкіна, І. Мартинюк, С. Михальська, А. Назаренко, К. Островська, Т. Скрипник, які аналізували феноменологію аутизму, комунікативно-мовленнєвий розвиток та засади комплексної психолого-педагогічної допомоги.

Спираючись на аналіз наукових досліджень, було відзначено ґрунтовний підхід до вивчення передумов мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом. Водночас, було визначено недостатню представленість такого напрямку дослідження, як стимуляція мовленнєвої діяльності через розвиток моторної імітації, що може сприяти становленню передумов мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом, забезпечуючи їхню успішну адаптацію в соціальному середовищі. Відтак, його недостатня розробленість на сучасному етапі засвідчує актуальність обраної теми дослідження.

Мета дослідження: теоретично та емпірично дослідити передумови мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом раннього віку, запропонувати алгоритм застосування моторної імітації як засобу активізації їх мовленнєвої діяльності.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз з проблеми формування передумови мовленнєвої діяльності дітей раннього віку з аутизмом.
2. Визначити стан сформованості моторної імітації як передумови мовленнєвої діяльності у дітей з раннього віку з аутизмом.
3. Розробити та впровадити алгоритм формування моторної імітації як засобу активізації мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом.

Об'єкт дослідження – передумови мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з розладами спектра аутизму.

Предмет дослідження – алгоритм формування моторної імітації як засобу активізації мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом.

Для вирішення поданих завдань і досягнення мети роботи були застосовані такі **методи наукового дослідження:**

- *теоретичні методи:* аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення сучасних наукових джерел з питань розвитку дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра, особливостей становлення передумов мовленнєвої діяльності, ролі імітації у формуванні мовлення, механізмів сенсомоторної інтеграції та нейропсихологічних основ розвитку комунікації. Теоретичний аналіз включав також вивчення структурних компонентів методики ABLIS-R та підходів поведінкового аналізу;

- *емпіричні методи:* структуроване спостереження за розвитком зорового контакту, спільної уваги, комунікативних інтенцій та передмовленнєвої активності дітей; діагностика моторної та звукової імітації на основі адаптованих шкал ABLIS-R; фіксація індивідуальних поведінкових проявів під час виконання імітаційних завдань;

- *методи обробки результатів:* якісний та кількісний аналіз отриманих даних, узагальнення та інтерпретація результатів дослідження, формування висновків.

Теоретико-методологічні засади дослідження. Теоретичну основу дослідження становить широке коло наукових праць, присвячених вивченню розвитку дітей раннього віку з розладами спектра аутизму та механізмів становлення передумов мовленнєвої діяльності. Значний внесок у розкриття психологічної природи раннього соціального та комунікативного розвитку зробили дослідження М. Тревартена, який обґрунтував поняття первинної інтерсуб'єктивності та ролі ранньої взаємодії у формуванні комунікативних намірів дитини. Важливими для даного дослідження є також праці Дж. Брунера, у яких окреслено концепцію спільної діяльності як основи виникнення мовлення.

Суттєвий пласт сучасних міжнародних досліджень присвячений особливостям розвитку спільної уваги, імітаційної поведінки та комунікативної мотивації у дітей з РАС. У працях П. Кула П. Манді, Е. Мелтцофа, доведено, що ранні труднощі у сфері наслідування та сенсомоторної інтеграції є провідними

факторами, що зумовлюють затримку мовленнєвого та соціального розвитку. Теоретичні положення про роль імітації як базового механізму соціального навчання також ґрунтуються на експериментальних дослідженнях А. Н. Мелтцофа та нейропсихологічних моделях сенсомоторного розвитку.

У межах поведінкового напрямку важливими для дослідження стали праці Б. Ф. Скіннера, який визначив мовлення як форму поведінки, та дослідження Б. Інгерсолл, Л. Коугел, Р. Коугел, Дж. Ловааса, які обґрунтували принципи формування наслідувальних та комунікативних навичок у дітей з РАС. У працях Дж. Доусон та С. Роджерс (модель ESDM) підкреслено значущість природних навчальних ситуацій, сенсорної регуляції та соціально-емоційної взаємодії для становлення мовлення у дітей раннього віку.

Особливе місце в теоретичній базі займають дослідження Дж. Партінгтона, автора методики ABLLS-R, яка дозволяє систематизувати оцінювання ранніх навичок, що лежать в основі комунікації та мовленнєвого розвитку. У працях Б. Інгерсолл та Л. Мейсон розкрито принципи взаємної імітації як шляху активізації комунікативної поведінки. Роботи А. Прізанта та співавторів (SCERTS-модель) підкреслюють значення емоційної регуляції та транзакційної підтримки у комунікативному розвитку дітей з аутизмом.

Українська наукова база з проблеми також є достатньо розвиненою. Значний внесок у вітчизняні дослідження розвитку дітей з аутизмом зробили Л. Кирилова, О. Мірошников, О. Юзва, які описали ранні діагностичні маркери та особливості сенсомоторного й комунікативного розвитку дітей раннього віку. У працях Н. Лопатинської та О. Зборовської розроблено концептуальні засади раннього втручання в Україні та визначено провідні напрями підтримки сімей, які виховують дітей з РАС.

Додаткову методологічну основу становлять праці українських науковців у сфері спеціальної педагогіки та психології (А. Колупаєва, О. Мартинчук, Т. Скрипник,), де висвітлено питання розвитку комунікативних навичок,

сенсомоторної інтеграції та формування соціальної взаємодії в умовах індивідуальної та групової роботи.

Таким чином, теоретико-методологічні засади дослідження ґрунтуються на поєднанні сучасних нейропсихологічних, психолінгвістичних, соціально-комунікативних та поведінкових підходів, що дозволяє комплексно розглянути механізми формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом та обґрунтувати ефективність використання моторної та вокальної імітації як центральних компонентів корекційно-розвиткової роботи.

Елементи наукової новизни полягають у тому, що було вперше здійснено комплексне дослідження стану сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра з опорою на поєднання моторної та звукової імітації як ключових механізмів раннього комунікативного розвитку. Науково обґрунтовано доцільність використання адаптованих шкал «Моторна імітація» та «Звукова імітація», створених на основі методики ABLLS- R, для детального аналізу імітаційних проявів у дітей раннього віку. Теоретично та емпірично доведено значущість моторної імітації як сенсомоторного підґрунтя виникнення вокалізацій та як провідної передумови становлення мовлення в умовах ранньої корекційної допомоги.

У межах дослідження уточнено характеристики проявів ранніх комунікативних навичок у дітей з РАС, зокрема зорового контакту, спільної уваги, ініціювання взаємодії та звукової активності, які розглядалися як інтегральні показники готовності до мовленнєвого розвитку. Розроблено та апробовано авторську адаптивну модель оцінювання імітації, що дозволяє комплексно визначати вихідний рівень розвитку та виявляти найуразливіші компоненти комунікативних передумов. Отримані результати доповнюють сучасні наукові уявлення про механізми формування мовлення при аутизмі та уточнюють роль імітаційних процесів у розвитку дітей раннього віку з РАС.

Практичне значення дослідження: полягає у можливості безпосереднього використання отриманих результатів у роботі фахівців, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з розладами аутистичного спектра. Адаптована методика оцінювання моторної та звукової імітації може бути застосована спеціальними психологами, фахівцями раннього втручання, логопедами, педагогами та терапевтами АВА для визначення вихідного рівня сформованості комунікативних передумов у дітей раннього віку та для побудови індивідуальних програм розвитку.

Розроблені критерії оцінювання, система спостереження за динамікою комунікативної поведінки, а також визначені індикатори розвитку зорового контакту, спільної уваги, комунікативних інтенцій і мовленнєвої активності можуть бути використані у практиці корекційно-розвиткових занять, у роботі громадських організацій, центрів розвитку дитини, інклюзивно-ресурсних центрів та сервісів раннього втручання. Отримані дані сприяють вдосконаленню підходів до діагностики та корекційного впливу, забезпечуючи можливість своєчасно визначати зони найбільшого розвитку та індивідуально підбирати ефективні методи стимуляції мовленнєвих передумов.

Таким чином, результати дослідження можуть бути використані для оптимізації навчально-корекційних програм, підвищення компетентності фахівців та покращення якості психолого-педагогічного супроводу дітей із РАС раннього віку.

Апробація результатів дослідження. Апробація здійснювалась протягом 01.09.2025 - 30.09.2025 р. в ході реалізації дослідження на базі громадської організації «Сенс» м. Черкаси, де впроваджувалися елементи авторської адаптивної методики розвитку моторної та звукової імітації у дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра. Емпіричні матеріали, отримані під час первинного оцінювання, спостереження та аналізу імітаційних навичок, були використані для підтвердження теоретичних положень та уточнення

діагностичної моделі, розробленої у межах дослідження. Основні положення проведеного дослідження представлено на Студентській науково-практичній конференції «Перші кроки в науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025). А також презентовано на міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (11.11.2025).

Підготовлено у співавторстві з науковим керівником тези: Богданова І., Таран О. Формування передумов мовленнєвої діяльності дітей з аутизмом раннього віку з опорою на моторну імітацію. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11 листопада 2025 р., м. Київ). Київ, 2025. С.79-82.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 4 додатків (15 сторінок), списку використаних джерел (117 найменувань, з них 105 – іноземними мовами). У тексті міститься 1 таблиця та 2 рисунки на сторінках основного тексту. Повний обсяг роботи становить 139 сторінок, основного тексту – 107 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

1.1 Сутність передумов мовленнєвої діяльності, їх структура та процес реалізації

Мовленнєва діяльність (як продуктивна форма мовлення, так і її сприйняття) є ключовим компонентом людської комунікативної, пізнавальної та соціальної діяльності. Це – складна психофізіологічна, когнітивна та соціальна система, яка формується поступово, спираючись на низку взаємопов'язаних передумов. Розвиток мовлення починається задовго до появи перших слів і ґрунтується на дозріванні органів чуття, моторних систем, когнітивних механізмів, емоційно-соціальних зв'язків та мотиваційних процесів. Так, передумови мовленнєвої діяльності – це такі умови й здатності, без яких повноцінне формування та функціонування мовлення у індивіда істотно ускладнені або неможливі. [63,79,81,106,112]

У науковій літературі умовно виділяють кілька типів передумов мовленнєвої діяльності: біологічно-фізіологічні, психічно-когнітивні, комунікативно-соціальні, мотиваційно-інтерактивні. Нижче коротко охарактеризуємо кожну.

1. Біологічно-фізіологічні (сенсорні та моторні) передумови

Формування мовлення неможливе без належного функціонування артикуляційного апарату, дихальної системи, голосових зв'язок, слухового аналізатора та сенсорних систем. До цієї групи належать розвиток рухових навичок, координації дихання і фонації, а також чітке сприймання звуків.

Як зазначено у дослідженні «Науково-теоретичні передумови створення спеціальної програми розвитку мовлення дітей з порушеннями», формування

динамічних передумов мовленнєвої діяльності включає розвиток артикуляційного апарату, удосконалення дихальної функції, розвиток голосового апарату, а також формування просодичних компонентів мовлення – дикції, темпу, ритму, інтонації та наголосу. [8]

У статті «Передумови формування усного мовлення у дітей раннього віку» наголошується, що впродовж першого року життя формуються базові рухові навички, слухове й зорове сприймання, емоційно-комунікативний досвід та перші домовленнєві вокалізації. [12]

Західні дослідження підтверджують цю тезу. Зокрема, за даними Oller et al. (2013), протофонічні звуки (*protophones*) передують справжньому мовленню і слугують підготовчою фазою артикуляційного розвитку. [78]

Вкрай важливим є сенсомоторний досвід – накопичення уявлень про навколишній світ через дію і сприймання. Так, інтеграція зору, руху, тактильного сприймання допомагає дитині формувати уявлення про об'єкти й діяти з ними, що згодом конвертується в мовленнєву діяльність. Піаже (1969) вказував, що інтелект народжується з дії: через маніпуляцію об'єктами дитина формує поняття, які згодом виражаються словами. [83]

Отже, фізіологічна зрілість органів і систем, які беруть участь у мовленні, є «апаратним фундаментом» усієї мовленнєвої діяльності.

2. Перцептивно-когнітивні передумови

На цьому рівні формуються когнітивні та перцептивні механізми, які забезпечують розпізнавання, утримання та осмислення мовних одиниць. До них належать: розвиток слухової уваги й пам'яті, необхідних для засвоєння лексичних одиниць, граматичних конструкцій, збереження й відтворення мовленнєвих зразків; формування фонематичного сприймання; мислення та здатність до категоризації звуків і слів, що дозволяє виділяти суттєві ознаки предметів і явищ, створюючи основу для узагальнень і формування понять; зорово-просторове сприймання, що є важливим для розуміння невербальних

аспектів комунікації (жести, міміка, рухи), а також абстрактне мислення та мовленнєве планування – здатність передбачати послідовність висловлювання, організовувати думку у вербальну форму.

Як вказано у статті «Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність у сучасному освітньому середовищі», оптимальний рівень володіння мовою є базовою умовою когнітивного розвитку особистості. [6]

Дослідження у *ScienceDirect* підтверджують, що вже у віці 6–12 місяців немовлята здатні розрізняти фонетичні контрасти рідної та чужої мов. Поступово відбувається *linguistic tuning* – звуження сприймання лише до звуків рідної мови. [62] Це демонструє, що когнітивні передумови формуються на основі активної сенсомоторної взаємодії з мовним середовищем, створюють базу для переходу від невербального спілкування до вербального, формування механізмів контролю за власним мовленням, інтонацією, темпом, виразністю, та визначають якісні характеристики мовлення: його зв'язність, змістовність, логічність.

3. Соціально-прагматичні (комунікативні) передумови

Мовлення не існує поза соціальним контекстом – воно є формою взаємодії та засобом організації спільної діяльності. Комунікативні передумови охоплюють наявність мовного оточення, потребу у спілкуванні, емоційний зв'язок із дорослими, соціально-прагматичні компоненти (спрямованість на співрозмовника, наміри) та можливість отримувати зворотний зв'язок.

Виходячи з теорії мовленнєвої діяльності, концепції якої є базовими для психолінгвістики та логопедії на пострадянському просторі, мовлення виникає у ситуації спільної дії та є соціальним феноменом. [5] Проте західна теорія *usage-based* підходу підкреслює, що мовлення формується через активну участь у комунікації: діти засвоюють мову не як систему правил, а як набір соціальних дій, які мають певну мету – звернення, прохання, пояснення, вираження емоцій. [106]

Також до соціально-емоційних передумов належать: потреба у спілкуванні – базова мотиваційна умова, без якої мовлення не виконує своєї функції; емоційний контакт з дорослим – стимулює появу перших вокалізацій, наслідування інтонацій, артикуляційних рухів; ігрова діяльність – сприяє розвитку діалогічного мовлення, рольової комунікації, закріпленню нових слів; культурно-мовне середовище – визначає рівень словникового запасу, граматичну правильність, інтонаційну виразність мовлення. [4,5]

Таким чином, соціальне оточення забезпечує не лише мовний матеріал, а й емоційне підкріплення, що формує позитивне ставлення до мовленнєвої активності. А соціальні передумови є не лише умовою, а й рушійною силою мовленнєвого розвитку.

4. Мотиваційно-емоційні та інтерактивні передумови

Будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, має мотив і мету. Мотиваційний компонент визначає, чи буде дитина ініціювати спілкування, наскільки активно вона взаємодіятиме з іншими.

У статті «Психологічні передумови ефективної мовленнєвої комунікації» підкреслено, що мовленнєва діяльність передбачає наявність мотиву, мети та структурованої організації висловлювання. [3]

Дослідження Kuhl et al. (2010) показали, що соціальна взаємодія є критичною для засвоєння звукових структур мови – діти краще навчаються в умовах живого діалогу, ніж при пасивному слуханні. Це доводить, що емоційна залученість і мотивація до комунікації формують основу для розвитку мовних навичок. [64]

5. Нормативно-інструментальні передумови

До опосередкованих передумов мовленнєвого розвитку належить наявність діагностичних і корекційних інструментів, що дозволяють виявляти відхилення та стимулювати розвиток мовлення. Прикладом є шкали MacArthur–Bates Communicative Development Inventories (CDI) – стандартизовані опитувальники,

які допомагають оцінити словниковий запас і комунікативну активність дітей. [70]

Такі інструменти не є безпосередніми біологічними передумовами, але мають ключове значення для раннього втручання та підтримки дітей із затримками мовлення.

Так, передумови мовленнєвої діяльності формують цілісну систему, у якій біологічні механізми створюють базу для сприймання і продукування звуків, когнітивні – для осмислення й узагальнення мовного матеріалу, соціальні – для комунікативного використання, а мотиваційно-емоційні – для ініціації та підтримання мовлення як життєво важливої діяльності. Виходячи з цього, розвиток мовлення – це не лише наслідок дозрівання мозкових структур, а результат активної взаємодії дитини з навколишнім світом, де біологічні, когнітивні, соціальні й емоційні фактори функціонують у єдності. [4,5,11]

Сучасне розуміння розвитку мовлення як діяльності опирається на соціо-когнітивні передумови, онтогенетичні та філогенетичні аспекти. [4,5,11,106] Отже, мовленнєва діяльність можна розглядати як форму людської діяльності, яка спирається на взаємодію різних психічних процесів: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, та відбувається на таких рівнях:

1. Мотиваційно-смісловий, який визначає мотив та мету говоріння;
2. Операційно-планувальний, який визначає спосіб висловлювання, використовуючи артикуляцію, лексику, граматику тощо;
3. Виконавчий (реалізація висловлювання з урахуванням контексту та комунікативної ситуації). [3]

Ці рівні спираються на сформованість базових психологічних механізмів: довільної уваги, внутрішнього мовлення, саморегуляції. Саме вони забезпечують перехід від зовнішнього, ситуативного мовлення до внутрішнього, розгорнутого, логічно організованого.

Відтак, передумови цієї діяльності – це умови, які забезпечують можливість її виникнення, формування та ефективного здійснення.

За умови наявності даних передумов, мовленнєва діяльність створюється за наступною схемою:

1. Від сенсорики до артикуляції: слухова дискримінація стимулює формування фонемних категорій; моторні системи дозрівають – виникають протофонії → бавлення (babbling) → цілеспрямована артикуляція слів. [63,79]

2. Соціальна супровідна роль: соціальна взаємодія та «parentese» (речевий стиль дорослого при звертанні до немовляти) підсилюють навчання фонології і сприяють моторно-перцептивній координації. Kuhl і співавт. вказують, що інтенсивність соціального зворотного зв'язку прямо корелює з якістю подальшого усного розвитку. [64]

3. Когнітивна інтеграція: поява репрезентацій (лексичних, граматичних) залежить від здатності до індукції патернів у вхідних даних (statistical learning) – немовлята витягують статистичні властивості мови з потоку мовлення. [63]

4. Мотиваційно-прагматичний поштовх: навіть за наявності перцептивних і моторних здатностей дитина може мовчати, якщо немає мотивації до комунікації; тому корекційні програми мають активно створювати смислові, мотиваційні стимули. [81,106]

Також варто зазначити, що становлення мовлення відбувається в контексті діяльності дитини в цілому. Так, провідна діяльність у ранньому віці є предметно-маніпулятивною, у дошкільному – ігровою, у молодшому шкільному – навчальною. Кожен тип діяльності створює власні умови для мовленнєвого розвитку:

- у грі дитина вчиться використовувати мову як інструмент організації взаємодії;
- у навчанні опановує граматичні структури, змістовність, монологічну форму мовлення;

- у спілкуванні формує соціально прийнятні способи вираження думок і почуттів.

Отже, мовлення не є ізольованим процесом, а інтегрованою частиною загального психічного та соціального розвитку особистості.

1.2 Проблемне поле формування мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом

Мовленнєва діяльність у дитини є складним феноменом, що формується на основі когнітивного, емоційного, соціального та нейрофізіологічного розвитку. Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) цей процес має специфічні особливості, які ускладнюють його природний перебіг. [4,11,90,108]

Хоча згідно з міжнародними класифікаціями (DSM-5, МКХ-11), ключовими ознаками аутизму є порушення соціальної комунікації та повторювана, стереотипна поведінка, наукові дослідження останніх років переконливо доводять, що порушення мовлення у дітей з аутизмом не є ізольованим симптомом, а тісно пов'язані з характером соціального сприймання, комунікативної мотивації, функціонування сенсорної сфери та здатністю до наслідування. [15,115]

У ранньому віці клінічна картина є особливо варіативною, що ускладнює своєчасну діагностику. Для дітей з аутизмом раннього віку характерні такі особливості:

- Знижена потреба у соціальній взаємодії;
- Труднощі у встановленні зорового контакту;
- Низький рівень емоційного відгуку;
- Пасивність або підвищена збудливість;
- Відсутність реакції на ім'я;
- Ігнорування звернень дорослого;
- Несформованість функціональної гри.

У той час, як при типовому розвитку комунікація передуює мовленню та здійснюється за допомогою різноманітних невербальних засобів, таких як жести, погляд, міміка, емоційний обмін, у дітей з РАС формування цих базових передумов комунікації часто відбувається з суттєвими відхиленнями або є недостатньо розвиненим. [37]

Зокрема, у дітей з РАС можуть бути відсутні або слабо виражені:

- Вказівний жест;
- Спільна увага;
- Наслідування. [23]

Ці порушення призводять до затримки або якісної зміни розвитку мовлення.

Основні чинники, що впливають на мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом:

1. Біологічний: порушення нейронних мереж, пов'язаних з мовленням (лобові зони, дзеркальна система, центр Брока) [14];
2. Когнітивний: слабка інтеграція сенсорної та моторної інформації, зниження символічної функції [20,68];
3. Поведінковий: відсутність ініціативи до комунікації, вибірковість у спілкуванні, труднощі з переключенням уваги [55,60];
4. Психоемоційний: емоційна холодність, тривожність, підвищена чутливість до змін [26,39];
5. Середовищний: недостатність раннього втручання, низька залученість дорослих до інтерактивного спілкування [90,110].

Відтак, у процесі формування мовлення у дітей з аутизмом можуть виникнути такі труднощі:

1. Порушення здатності до спільної уваги.

Однією з ключових передумов формування мовлення є вміння дитини фокусувати увагу разом з дорослим на об'єкті або події. У дітей з аутизмом така

здатність або не розвивається, або проявляється значно пізніше за норму. Відсутність спільної уваги веде до того, що дитина не сприймає мовлення дорослого як спосіб обміну інформацією, не включається у діалогічні ситуації. [39,75]

2. Дефіцит емоційного реагування

Емоційний зв'язок з оточенням є критично важливим для мотивації до мовлення. У дітей з аутизмом часто спостерігається емоційна відстороненість, низький рівень емоційної включеності в комунікацію. Це створює бар'єр до виникнення мовного наміру, адже дитина не переживає потреби у вербалізації переживань. [24,46]

3. Зниження імітаційної активності

Здатність до наслідування – важливий механізм засвоєння мовленнєвих зразків. Проте у дітей з аутизмом імітаційна поведінка є або зниженою, або спотвореною:

- наслідування буває неспрямованим, випадковим;
- часто трапляються ехолалії, які не мають комунікативної функції;
- ускладнене імітування міміки, артикуляції, жестів, що блокує природне включення в мовленнєве середовище. [50,86]

4. Сенсорні бар'єри

Порушення сенсорної інтеграції – ще один суттєвий чинник, який обумовлює труднощі в розвитку мовлення. Дитина з аутизмом може гіпер- або гіпочутливо реагувати на звуки, зорові стимули, дотик. Це призводить до відмови від слухання мовлення, уникання візуального контакту, обмеження соціальної активності. [44,104]

5. Низька мотивація до соціальної взаємодії

Значна кількість дітей з аутизмом не демонструють природного інтересу до інших людей, не прагнуть бути почутими або зрозумілими. Як наслідок – у них

не виникає внутрішньої потреби у мовленні. Це одна з найбільш складних проблем, яка потребує особливої уваги при роботі з мотивацією. [55,60]

Окрім соціально-комунікативних труднощів, у дітей з РАС часто спостерігаються сенсорні особливості, які також можуть впливати на розвиток мовлення. Це можуть бути як підвищена (гіперсенситивність), так і знижена (гіпосенситивність) чутливість до різних сенсорних стимулів, таких як звуки, дотики, світло, запахи, смаки. Наприклад, дитина з гіперчутливістю до звуків може уникати галасливих місць, що обмежує її соціальний досвід та можливості для розвитку мовлення. Гіпочутливість, навпаки, може призводити до пошуку інтенсивних сенсорних відчуттів, що також може відволікати від соціальної взаємодії та навчання. [20,104]

Відсутність або недостатній розвиток цих передумов призводить до порушень як вербальної, так і невербальної комунікації.

У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) часто спостерігається порушення або недорозвиток багатьох з перелічених передумов. Найбільш характерними є:

- Порушення спільної уваги: дитина не завжди реагує на звертання, не слідкує за поглядом, не реагує на вказівні жести, не виявляє зацікавленості у спільній діяльності; є труднощі у встановленні зорового контакту, координації своєї уваги з увагою іншої людини на певному об'єкті чи події.
- Обмеження моторної імітації: знижена здатність або відсутність інтересу до повторення дій, жестів, міміки, артикуляційних рухів інших людей, що ускладнює наслідування мовлення.
- Сенсорні порушення: атипова реакція на сенсорні стимули, що може проявлятися у гіпер- або гіпочутливості до звуків, дотиків, світла, запахів, смаків, що ускладнює контакт з довкіллям.

- Обмежена емоційна включеність: труднощі у вираженні емоцій, розпізнаванні емоцій інших, встановленні емоційного контакту, що знижує мотивацію до взаємодії.

- Недостатній розвиток гри як засобу комунікації – гра часто має стереотипний або ізольований характер.

Відсутність або недостатність розвитку цих передумов зумовлює порушення як вербальної, так і невербальної комунікації. Саме тому у дітей раннього віку критично важливо своєчасно виявити слабкі ланки і здійснити цілеспрямований вплив. [15,39,68,90]

Ранній вік (від 2 до 3 років) є критично значущим періодом для формування мовлення. У дітей з розладами аутистичного спектра цей процес ускладнений недостатньою мотивацією до комунікації, дефіцитом спільної уваги, порушеннями емоційного реагування та відставанням у розвитку імітаційної поведінки. Саме тому формування передумов мовлення у цій категорії дітей повинно ґрунтуватися на опорі на моторну імітацію як один із провідних механізмів засвоєння комунікаційного досвіду. [50,90,102,108]

Так, виділяють наступні етапи формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей з ООП, зокрема з РАС. Важливо підкреслити, що ці етапи є орієнтовними, і темп просування дитини по них може бути індивідуальним.

1. Етап реактивного наслідування (від 18 до 24 міс.).

Мета: формування здатності відтворювати дії дорослого.

Зміст: наслідування простих моторних дій (плескання, махання, кивок головою).

Ключові форми:

- жести з комунікативним навантаженням (вказування, привітання);
- реакції на невербальні сигнали дорослого (посмішка, зоровий контакт).

2. Етап цілеспрямованого імітаційного відгуку (24–30 міс.).

Мета: формування здатності усвідомлено наслідувати дії та звуки.

Зміст: імітація маніпуляцій з предметами, рухів обличчя, вокалізацій.

Ключові ознаки:

- зростання частоти наслідування;
- поява емоційного зворотного зв'язку (посмішка, здивування);
- включення в ігрову взаємодію (будівництво, складання, копіювання).

3. Етап комунікативної імітації (30–36 міс.).

Мета: розвиток функціонального використання імітації для комунікації.

Зміст:

- поява ініціативи у наслідуванні;
- використання жестів і звуків для впливу на дорослого;
- формування спільної уваги (погляд + вказівний жест).

Типові дії:

- дитина тягне дорослого за руку, показує на предмет, імітує звук чи дію тварини;
- використання звуконаслідування, ехолалій з комунікативною функцією.

4. Перехід до словесного репертуару.

Мета: інтеграція імітаційного досвіду у передмовленнєву комунікацію.

Зміст: дитина починає наслідувати артикуляційні рухи, мовні патерни.

Показники:

- повторення простих складів (“ма”, “ба”, “ня”);
- поява словесного наміру у контексті (вимова з поглядом на об’єкт);
- реакція на мовлення дорослого, емоційне забарвлення звуків.

[11,50,80,90,108]

Відтак, спираючись на дану періодизацію, методи формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей з ООП, зокрема, з РАС, також мають свої етапи.

Серед них:

1. Підготовчий етап (0-12 міс.)

Мета: створення сенсорної основи для розвитку комунікації та встановлення емоційного контакту з дитиною.

Зміст:

- Розвиток зорового контакту: стимулювання погляду "очі в очі", використання ігор, що сприяють зоровому контакту.
- Розвиток реакції на ім'я: багаторазове повторення імені дитини в різних контекстах, використання позитивного підкріплення при реагуванні на ім'я.
- Розвиток емоційного відгуку: стимулювання вираження емоцій, реагування на емоції дитини, створення позитивної емоційної атмосфери.
- Розвиток наслідування дій: стимулювання повторення простих дій, використання ігор, що передбачають наслідування.
- Розвиток дрібної моторики: стимулювання рухів пальців та кистей рук, використання ігор з дрібними предметами, пальчикових ігор.
- Розвиток орієнтації у просторі: ознайомлення з навколишнім середовищем, стимулювання рухів у просторі, використання ігор, що сприяють орієнтації.

Типові дії:

- Ігри "Ку-ку", "Ладушки", "Сорока-ворона".
- Масаж, тактильні ігри.
- Пальчикові ігри.
- Спільні прогулянки, ознайомлення з предметами побуту.
- Створення позитивної емоційної атмосфери.

2. Етап предметної імітації (12-18 міс.)

Мета: розвиток предметної діяльності та здатності до наслідування дій з предметами.

Зміст:

- Формування вміння брати іграшки: стимулювання інтересу до іграшок, навчання правильним способам захоплення та утримання.
- Формування вміння маніпулювати іграшками: навчання різним діям з іграшками (кидати, стукати, катати, тощо).
- Формування вміння наслідувати дії дорослого з предметами: стимулювання повторення дій дорослого з іграшками.
- Розвиток рольової гри: стимулювання імітації соціальних ролей та дій (годування ляльки, катання машинки, тощо).

Типові дії:

- Ігри з ляльками, машинками, посудом, одягом.
- Ігри "Годуємо ляльку", "Катаємо машинку", "Будуємо будинок".
- Спільні ігри з дорослим та однолітками.

3. Етап комунікативної імітації (18-30 міс.)

Мета: розвиток комунікативних намірів та використання імітації як засобу спілкування.

Зміст:

- Формування ініціативи у наслідуванні: стимулювання дитини до самостійного повторення дій, звуків, слів.
- Використання жестів і звуків для впливу на дорослого: навчання використанню жестів та звуків для вираження потреб, прохань, звернень.
- Формування спільної уваги: навчання використанню погляду та вказівного жесту для встановлення спільної уваги на об'єкті.

Типові дії:

- Дитина тягне дорослого за руку, показує на предмет, імітує звук чи дію тварини.
- Використання звуконаслідування, ехолалій з комунікативною метою.

- Використання вказівного жесту для запиту, коментування, привертання уваги.

- Ігри "Дай", "На", "Покажи", "Привіт-пока".

4. Етап переходу до мовлення (30-36 міс.)

Мета: інтеграція набутого імітаційного досвіду у передмовленнєву комунікацію та початок формування власного мовленнєвого репертуару.

Зміст:

- Наслідкування артикуляційних рухів: навчання відтворенню окремих рухів язика, губ, щелепи.

- Наслідкування звуків та слів: стимулювання повторення окремих звуків, складів, простих слів.

- Побудова простих речень: навчання складанню коротких фразових висловлювань.

Типові дії:

- Повторення за дорослим звуків, слів, простих фраз.

- Відповіді на запитання.

- Складання простих розповідей за картинками. [4,11,80,90]

Важливі загальні принципи роботи з дітьми з ООП, спрямованої на розвиток передумов мовлення:

- Індивідуальний підхід: врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, її сильних та слабких сторін, темпу розвитку.

- Позитивне підкріплення: використання похвали, заохочення, винагород за кожну спробу спілкування, навіть за незначні досягнення.

- Створення емоційно комфортного середовища: забезпечення безпечної, доброзичливої атмосфери, де дитина не боїться помилитися та відчуває підтримку.

- Залучення батьків: активна участь батьків у процесі корекції, навчання їх стратегіям спілкування з дитиною, створення сприятливого середовища вдома.

- Використання візуальної підтримки: застосування наочних матеріалів, картинок, символів, розкладів для полегшення розуміння та засвоєння інформації.
- Структурованість та передбачуваність: чіткий розпорядок дня, зрозумілі правила, передбачуваність дій сприяють зменшенню тривожності та полегшують навчання.
- Мультисенсорний підхід: залучення різних сенсорних каналів (зір, слух, дотик, рух) для стимуляції розвитку.
- Ігрова форма навчання: використання ігор як основного засобу навчання та спілкування. [11,45,60,77,90,97]

Ці методи та підходи мають бути адаптовані до індивідуальних потреб кожної дитини з ООП, з урахуванням її сильних сторін та труднощів. Раннє втручання та системна робота є ключовими для досягнення позитивних результатів у розвитку мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом. [10]

Важливо наголосити, що на кожному етапі розвитку передумов мовлення необхідно створювати стимулююче середовище, яке відповідає інтересам та можливостям дитини. Навчання має бути позитивним, цікавим та мотивуючим.

1.3 Сучасні підходи до формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом

Сьогодні існує низка ефективних педагогічно-корекційних підходів для стимуляції мовленнєвих передумов у дітей з РАС. Серед них виділяються:

1. Прикладна поведінкова терапія (Applied Behavior Analysis, ABA) є одним із найбільш визнаних і науково обґрунтованих методів корекційно-розвивального впливу на дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема у контексті стимуляції мовленнєвих передумов. Її теоретичне підґрунтя було закладено Б. Ф. Скіннером у праці “Verbal Behavior” (1957), у якій мовлення

розглядається як поведінка, що підлягає тим самим законам навчання, що й будь-яка інша форма поведінки. [98]

Основна ідея методу полягає у тому, що формування мовлення відбувається через систематичне підкріплення бажаних реакцій, які спочатку можуть мати невербальний характер (жест, погляд, вокалізація), а згодом поступово трансформуються у словесні форми. Таким чином, мовлення розглядається не як пасивний когнітивний процес, а як функціональна поведінка, що виконує певну комунікативну мету – прохання, відповідь, реакцію, ініціацію контакту тощо. [69]

У межах АВА-терапії застосовується структурований підхід, який передбачає поділ складних мовленнєвих дій на дрібні, доступні для засвоєння компоненти. Кожна навичка навчається через серію контрольованих завдань, супроводжених позитивним підкріпленням – вербальною похвалою, іграшкою, доступом до бажаної активності. Такий підхід дає змогу активізувати базові когнітивно-мовленнєві процеси: зорову увагу, сприйняття інструкції, наслідування, асоціації між об'єктом і словом.

Окремо виділяють метод дискретних проб (Discrete Trial Training, DTT), у якому терапевт надає стимул (наприклад, запитання або інструкцію), очікує реакції дитини, а потім підкріплює правильну відповідь. У такий спосіб формується зв'язок між мовленнєвою дією та її соціальною значущістю – дитина починає розуміти, що словесне позначення об'єкта чи дії приводить до очікуваного результату. [99]

Важливим різновидом сучасної АВА є Natural Environment Teaching (NET) – навчання у природному середовищі, яке дозволяє перенести засвоєні у структурованих умовах реакції у спонтанні комунікативні ситуації. Саме цей підхід довів ефективність у розвитку ініціації спілкування та узагальнення мовленнєвих навичок у дітей раннього віку з аутизмом. [61]

Особливу роль у стимуляції мовленнєвих передумов відіграють техніки мотиваційного підкріплення, що лежать в основі Pivotal Response Training (PRT) – моделі, створеної Р. Л. Коегелом і Л. К. Коегел, яка інтегрує принципи АВА з акцентом на ключові поведінкові детермінанти – мотивацію, саморегуляцію, ініціативу. Завдяки цьому діти стають активними учасниками комунікативних взаємодій, а не лише виконавцями інструкцій. [56]

У контексті розвитку мовленнєвих передумов АВА забезпечує поступове нарощування таких компонентів, як:

- зоровий контакт – через вправи на орієнтацію на обличчя та реакцію на ім'я;
- спільна увага – через наслідування жестів, поглядів і простих дій;
- імітація – як моторна, так і вокальна, що безпосередньо стимулює артикуляційні процеси;
- комунікативна мотивація – через систему підкріплень, що робить мовленнєву дію функціонально значущою.

Проведення АВА-занять передбачає ретельний збір даних про кожну реакцію дитини, що дозволяє оцінювати прогрес і коригувати навчальні стратегії. Оцінювання ефективності відбувається через спостереження за зростанням кількості спонтанних вокалізацій, ініціатив у спілкуванні та узагальненням навичок у різних контекстах. [111]

Таким чином, прикладна поведінкова терапія виступає не лише технікою навчання, а цілісною системою розвитку мовленнєвих передумов, що спирається на об'єктивні закономірності поведінкового навчання, науково перевірені методи підкріплення та гнучку адаптацію під індивідуальні можливості дитини.

2. Метод TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Даний метод базується на ідеї, що діти з розладами аутистичного спектра мають особливості сприйняття, уваги, сенсорної обробки та комунікації, і що середовище навчання має бути адаптоване до цих

особливостей. Методологічною основою є структуроване навчання (Structured Teaching) – організація фізичного середовища, візуальні підказки, чіткі розклади, системи роботи/завдань. [72,76]

Компоненти TEACCH-підходу включають:

- Фізичну організацію середовища – розділення простору на чіткі зони (наприклад: зона роботи, зона відпочинку, зона гри), використання кольорових маркерів, позначок, щоб дитина чітко розуміла, де вона і що від неї очікується. [85]

- Візуальні розклади та підказки – використання карток з піктограмами, візуальних таймерів, робочих систем (work systems) для того, щоб дитина мала передбачуваний, зрозумілий перебіг діяльності. [16]

- Системи завдань (work/activity systems) – чітке оформлення очікувань: що робити, у якій послідовності, коли закінчити, що буде далі. Це дозволяє знижувати рівень тривоги, підвищувати самостійність. [113]

- Індивідуалізоване планування – навчальні плани адаптуються під особливості конкретної дитини: її сильні сторони, інтереси, рівень розвитку, сенсорні потреби. [66]

- Акцент на візуальному навчанні – метод визнає, що діти з аутизмом часто мають кращі візуальні, ніж вербальні навички, і використовує це як ресурс. [103]

Оскільки даний метод пов'язаний з організацією навчального середовища та розвитку незалежності, його компоненти можуть бути цілеспрямовано використані у процесі формування передумов мовленнєвої діяльності, зокрема, моторної та вокальної імітації. Вони можуть бути наступними:

- Організація середовища для імітаційної діяльності: створюються чіткі зони, де дитина знає, що очікується дія (наприклад, зона «імітування дорослого»: дорослий виконує рух, дитина копіює). Візуальні підказки можуть показувати послідовність рухів або дій, які має наслідувати дитина.

- Візуальні розклади та системи завдань на імітацію: можуть бути підготовані картки або схеми, які демонструють послідовність «спочатку дивись», «потім роби», «закінчено». Наприклад: картка з рукою, що плескає; потім картка з дитиною, що плескає. Така візуалізація допомагає дитині зрозуміти послідовність дії і стимулює її повторення.

- Індивідуалізація вправ і підкріплення: на основі оцінювання сильних візуальних навичок дитини спеціалістом можуть бути підібрані рухи, які дитина може наслідувати, та поєднано їх із простими звуками або складами. Наприклад, дитина бачить відео чи картинку: «дорослий стукає кубиком → говорить "ба"», – потім дитині пропонується повторити рух і звук. Після успішної спроби – негайне підкріплення (усмішка, музичний звук, аплодисменти).

- Поетапність і структурованість перебігу: за допомогою системи ТЕАССН можна вводити вправи поступово – спочатку базові рухи без звуку, потім рух + звук, потім зміна контексту (інша іграшка, інша локація). Використання візуального розкладу дозволяє дитині знати, що буде далі, що підвищує мотивацію та знижує тривожність.

- Перехід від моторної до вокальної імітації: після належного структурованого повторення рухів і дій, спеціаліст може додати візуальні і звукові підказки для імітації звуків або складів – наприклад, картка «рух: плесни» + картка «звук: па». Виконання руху та вимовлення звуку підкріплюється. Структура середовища і візуальні підказки допомагають утримати увагу дитини на зв'язку рух-звук.

- Підготовка до мовленнєвої комунікації: створення працездатної схеми імітації через ТЕАССН-систему дозволяє дитині отримати позитивний досвід спільної дії, повторення, успіху. Це, у свою чергу, формує основу для ініціювання комунікативних намірів – дитина починає очікувати, що її дії або звуки мають сенс та викликають реакцію дорослого. [52,73,95,114]

Практичні аспекти впровадження ТЕАССН-підходу в контексті мовленнєвого розвитку:

- Оцінка середовища і підготовка простору: фахівець аналізує навчальне або ігрове середовище – чи є чіткі зони, чи матеріали мають візуальні підказки, чи дитина може зрозуміти, що від неї очікується. Якщо є багато сенсорних відволікань, їх кількість мінімізується.
- Створення індивідуального візуального розкладу: для кожного заняття, міні-сесії або ігрової взаємодії готується табло із картками: «дивись», «зроби», «повторюй», «закінчено». Це допомагає дитині передбачати перебіг і стимулює участь.
- Розробка системи роботи на імітацію: використання work-systems: кілька карток чи міні-станцій, де: (а) дорослий демонструє дію; (б) дитина наслідує; (в) переходить до нової дії; (г) завершення роботи. Підказки на початку можуть бути вербальними або жестовими, поступово редукуються.
- Підбір візуальної та вербальної підтримки: картинки, символи, фото, звукові підказки. Наприклад: фото руки, що плескає; символ «ба». Вербальна підказка: «Дивись – плесни».
- Підкріплення успіху: кожне вдале копіювання дії або звуку негайно підкріплюється – усмішка, схвалення, музичний звук або коротка спільна гра. Це створює позитивний емоційний досвід і підвищує мотивацію.
- Поступова зміна контексту і варіація: після того як дитина освоїла базову імітацію у зоні проведення занять, вправи переміщуються до нових локацій, зміщується ігрове середовище, вводяться нові предмети або зміщується послідовність. Це допомагає генералізувати навичку у нові ситуації.
- Спільна участь родини та фахівців: батьки можуть отримати інструкції, як використовувати візуальні підказки вдома, як створити простір, де дитина знає, що від неї очікується. Педагоги і поведінкові терапевти працюють разом, щоб забезпечити узгоджену систему підтримки у різних контекстах.

- Таким чином, метод TEACCH не зосереджується виключно на відтворенні мовленнєвих форм, а створює фундамент – стабільне і передбачуване середовище, в якому дитина із аутизмом може навчитися розуміти очікування, наслідувати дії та звуки, розвивати самостійність і комунікацію. У контексті стимуляції моторної та вокальної імітації він надає потужний інструментарій: візуальна структура, індивідуалізована робота, чіткі системи завдань, підкріплення успіху, варіація контексту та участь родини. Це робить TEACCH значущим компонентом у системі раннього втручання, спрямованого на формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом. [49,65,72,95,114]

3. Інструментальні засоби комунікації (AAC), зокрема, метод PECS (Picture Exchange Communication System, розроблений М. Санбергом і Е. Бонді у 1994 році). Це – структурована система альтернативної/додаткової комунікації (AAC), розроблена А. Bondy та L. Frost у середині 1990-х як практичний інструмент, який навчає дітей з обмеженою вербальною мовою ініціювати комунікацію через акт обміну зображенням на реальний предмет або бажане діяння. Метод поєднує принципи АВА – використання підкріплення, шейпінг і поступове ускладнення завдань – з прагматичним фокусом на функціональність комунікації: дитина має навчитися просити, ділитися інформацією, відмовлятися, ініціювати контакт.

У контексті формування передумов мовленнєвої діяльності PECS виконує такі функції:

- стимулює ініціативність в комунікації (дитина вчиться «йти першою»), що є ключовою передумовою спонтанного мовлення;
- знижує фрустрацію, пов'язану з неможливістю передати бажання, що покращує емоційну готовність до взаємодії;

- тренує моторні навички руко-око, послідовність дій та здатність «передавати» повідомлення іншому – це підготовка до артикуляційно-моторних аспектів мовлення;
- створює контекст соціальної взаємодії (обмін «ти даєш → я реагую»), який підсилює спільну увагу та емоційний резонанс;
- через шейпінг і комбінування карток сприяє розширенню репертуару виражальних засобів (від окремого символу → складання простих «фраз»), що полегшує поступовий перехід до вербалізації.

PECS має чітку поетапну структуру, що робить його релевантним для використання саме як інструменту для формування передумов мовлення:

1. Фаза 1 – навчання обміну (How to Communicate): дитина вчиться підносити картку з бажаним зображенням і вручати її дорослому в обмін на предмет/подію. Для передумов мовлення важливо, що вже на цій стадії формується ініціювання та розуміння причинно-наслідкового зв'язку «я даю → я отримую», а також відпрацьовуються точні рухи руки та координація око-рука.

2. Фаза 2 – збільшення спонтанності (Distance & Persistence): обмін починають виконувати в різних умовах – на відстані, при відверненні уваги дорослого. Це тренує стійкість мотивації і бажання комунікувати, зменшуючи залежність від ідеальних умов.

3. Фаза 3 – використання карток для вибору (Picture discrimination): дитина вчиться вибирати серед кількох карток потрібну – це стимулює когнітивні процедури категоризації, розрізнення зображень і зв'язування знака з предметом, що є передумовою для зрілого символічного мовлення.

4. Фаза 4 – побудова простих комунікативних структур (Sentence Structure): вводять шаблон «я хочу + X» (наприклад, картка «я хочу» + картка «печиво»). Це важливий крок у напрямі синтаксичної організації і комбінування предикатів/неефективних одиниць, що підводить дитину до складання елементарних висловлювань.

5. Фаза 5 – відповідь на запитання (Responding to questions): дитина вчиться відповідати на запитання «Що ти хочеш?», що тренує вербальну чи альтернативну реакцію у діалозі.

6. Фаза 6 – коментування та розширення (Commenting): мова йде про навчання повідомляти не лише бажання, а й спостереження/враження (наприклад, «Дивись – кіт»), що наближає до функціонального використання комунікації в соціальних цілях.

У практичній роботі ці фази поєднуються з АВА-прийомами: швидке підкріплення, шейпінг наближень до цільової поведінки, редукція підказок, часте повторення в природних контекстах. Саме така поетапність відповідає принципам формування навичок: від простого (обмін) → до складнішого (комбінування, відповіді, коментування).

Стимуляція передумов мовлення з використанням PECS відбувається завдяки виникненню зв'язку із моторикою, увагою, емоціями, та базується на таких складових:

- Ініціювання комунікації. Навчання обміну формує у дитини уявлення, що вона може «впливати» на іншого – це фундаментальна комунікативна передумова, котра стоїть перед вербальною ініціативою.
- Стабілізація спільної уваги. Акт передачі картки передбачає взаємний фокус на об'єкті і партнері – відпрацьовується спільна увага, необхідна для розуміння мовних актів.
- Моторна координація та послідовність дій. Збирання, утримування й передача карток тренують ручну моторику та здатність виконувати серію дій. В подальшому це перекладається на артикуляційну та вербальну моторику.
- Сенсомоторний контекст для звуків. Коли обмін супроводжується певним звуком або словом дорослого, створюється асоціація між дією, предметом і звуком. Це один із шляхів, як ААС може полегшити перехід до вербалізації.

- Емоційне регулювання. Скорочення фрустрації (дитина отримує те, що хоче) поліпшує емоційну готовність до взаємодії і знижує унікальну поведінку, що опосередковує кращу можливість для навчання.

Оглядові та емпіричні роботи показують: PECS є ефективним засобом формування функціональної комунікації, особливо у дітей, котрі мають обмежену або відсутню словесну мову. Систематична оглядова робота / мета-аналіз Flippin et al. (2010) підсумовує емпіричні дослідження та робить висновки щодо впливу PECS на комунікативні та мовленнєві показники; інші дослідження (Charlop-Christy та співавт., 2002; Bondy & Frost у кількох публікаціях) описують механізми та умови успішності впровадження. Офіційні ресурси Pyramid/PECS і професійні огляди також надають практичні протоколи й рекомендації щодо застосування у різних вікових групах. [17,27,28,34,40,89]

4. Природні розвиткові підходи (Naturalistic Developmental Behavioral Interventions, NDBI), зокрема Early Start Denver Model (ESDM): цей комплексний підхід поєднує принципи прикладної поведінкової терапії з розвиваючими стратегіями. Метод ESDM фокусується на розвитку імітації, спільної уваги та невербальної комунікації та спрямований на сприяння соціальному, комунікативному та когнітивному розвитку у природному середовищі дитини. У рамках даного методу основна увага приділяється розвитку імітації, спільної уваги, невербальної комунікації, соціальної взаємодії, а також раннім комунікативно-мовленнєвим навичкам. [28,38]

Принципово метод передбачає:

- ранній початок втручання, за можливості вік дитини – від приблизно 12 місяців до 48 місяців [107];
- використання навчальних ситуацій у природному середовищі (грі, побуті, повсякденній активності) з інтеграцією спеціально підібраних заходів [91];

- поєднання розвивальної (developmental) та поведінкової (behavioral) парадигм: наприклад, тренування через гру, емоційне залучення, але також шейпінг, підкріплення, вимірювані цілі [38];
- фокус на імітації (моторній і соціальній), спільній увазі (joint attention), невербальній комунікації – що є важливими передумовами мовленнєвої діяльності [110].

У контексті стимуляції мовленнєвих передумов та власне мовлення цей метод має такі переваги:

- Розвиток спільної уваги: коли дитина залучена у гру з дорослим, усе базується на взаємному фокусі на предметі чи дії, що сприяє подальшому мовленнєвому засвоєнню.
- Формування моторної імітації: через природні ігрові взаємодії дитина повторює дії дорослого, що у подальшому підтримує моторну основу для артикуляції.
- Переходи від невербальних сигналів до комунікативних дій: імітації жестів, дій, погляду, а потім – звук/слово як елемент взаємодії.
- Підвищення мотивації до взаємодії: середовище побудовано емоційно, підсилюється ігровою формою, що знижує фрустрацію і підвищує готовність до навчання.
- Генералізація навичок у природні умови: діти навчаються не в лабораторії, а в ігрових чи побутових умовах, що сприяє переходу до повсякденної комунікації.

Методика тренує нервово-психологічні механізми, що лежать в основі мовленнєвої активності: імітація як механізм навчання, спільна увага як основа мови, моторика як підґрунтя артикуляції. Наприклад, у мета-аналізі ESDM відзначено, що навички імітації та спільної уваги виступають прогностичними чинниками успіху втручання. [110]

Для реалізації ESDM у контексті стимуляції передумов мовлення важливо врахувати такі особливості:

- Інтервенції повинні бути індивідуалізованими, з планом, що враховує рівень розвитку дитини, сенсорні особливості, моторні навички, комунікативний статус.
- Заняття мають проходити регулярно (залежно від програми: декілька годин на тиждень) та у природному контексті – ігрові ситуації, побутові дії, взаємодія з батьками.
- Повинні використовуватись натуральні підкріплення (приємні ігрові дії, соціальна взаємодія) більше, ніж зовнішні штучні винагороди – це відповідає принципу природності.
- Має бути впроваджено моніторинг і вимірювання прогресу: оцінювання змін у моторній/вокальній імітації, спільній увазі, комунікативних намірах, що відповідає вимогам доказовості.
- Для стимуляції передумов мовлення вправи повинні включати: імітацію рухів дорослого, спільні ігрові дії з дорослим і предметами, повторювання дій під звуковий супровід, стимулювання жестів та погляду.
- Участь батьків є критичною: вони навчання використовують стратегії у побуті, підтримують загальні навчальні цілі, продовжують взаємодію поза терапевтичними сесіями.

5. Терапія розвитку ключових реакцій (PRT). Це підхід, розроблений на базі принципів прикладного аналізу поведінки, який акцентує увагу не на ізольованих навичках, а на так званих “ключових” (pivotal) реакціях: мотивації, ініціативі, саморегуляції та відповіді на множинні сигнали. [42,60,67] Ці реакції вважаються фундаментальними, оскільки їх розвиток може спричинити поширені, узагальнені покращення у мовленні, соціальній взаємодії, адаптивній поведінці. [67,111]

У контексті формування мовленнєвих передумов методика PRT має такі ключові компоненти:

- Мотиваційні процедури: дитина отримує можливість вибору дій чи об'єктів, використовується безпосереднє природне підкріплення (тільки за смислову спробу, навіть якщо вона не ідеальна) – це стимулює бажання взаємодіяти. [18,101]
- Ініціативність комунікації: метод стимулює дитину не лише реагувати, а й починати взаємодію – наприклад, запитувати, звертатися, показувати, привертати увагу партнера. [56]
- Навчання у природному середовищі: використання ігрових, побутових ситуацій, залучення батьків та застосування навичок у різних контекстах, що сприяє генералізації. [74]
- Фокус на передумовах, а не лише на мовленні: розвиток моторної координації через взаємодію, уваги до партнера, послідовності дій, спільної дії – все це створює основу для виникнення вербальної комунікації. [58]

Як вже було зазначено, у дітей з аутизмом часто спостерігаються порушення у таких областях, як здатність до ініціювання спілкування, утримання спільної уваги, реагування на зміни у середовищі, мотивація до контакту. PRT, звертаючи увагу саме на ці “ключові” навички, допомагає формувати такі передумови:

- Мотивація до спілкування: коли дитина має вибір і бачить, що її дії мають сенс (наприклад, “попросити і отримати”), це стимулює її до ініціативи – передумови, яка стоїть перед вербальною активністю.
- Ініціатива та інтерактивність: спонукання до запитів, комунікативних намірів і дій, які не були нав’язані дорослим – це тренує дітей у діалозі, а не лише у повторенні.
- Послідовність моторних дій, спільної уваги та зв’язку дія-реакція: у PRT використовуються природні ситуації, де дитина бачить дорослого, здійснює

дію, отримує підкріплення – це тренує сенсомоторні та комунікативні ланцюжки, які передують артикуляції.

- Генералізація: за рахунок залучення батьків та природних умов, навички не залишаються прив'язаними до терапевтичного кабінету, а включаються у повсякденне середовище, що є критично значущим для переходу до мовлення у реальних умовах. [49,59,100]

Методичні аспекти впровадження для ефективного застосування PRT у роботі з дітьми із РАС, коли метою є стимуляція мовленнєвих передумов, є наступними:

- Підготовка – вибір цікавої для дитини діяльності або об'єкта, створення мотиваційного контексту.
- Початкова фаза – стимулювання ініціативи: дозвіл дитині на обрання предмета/дії, очікування її запиту або жесту, підтвердження та надання бажаного.
- Плавне підвищення вимог – коли дитина починає ініціювати, можна додавати вторинні елементи: звернення до дорослого, жест + звук, дія + звук.
- Залучення батьків – навчання батьків використовувати методику у домашньому контексті, щоб забезпечити більшу кількість прямих комунікативних ситуацій.
- Моніторинг – фіксація частоти ініціатив, кількості запитів, типів взаємодій, залучення у гру, зміни моторної активності, комунікативної активності; аналіз і корекція залежно від динаміки.
- Перехід до вербальної комунікації – коли імітаційні, комунікативні, мотиваційні передумови сформовані, вводять стимулювання звуків, слів, підкріплюють звичайними ігровими/соціальними наслідками. [11,49,57,60,100]

6. Програма SCERTS. Це – транзакційно-орієнтована, сімейно-центрована модель підтримки розвитку дітей з РАС, що акцентує увагу на трьох взаємопов'язаних компонентах: (S) – соціальна комунікація (Social Communication), (E) – емоційна регуляція (Emotional Regulation) та (T&S) –

транзакційна підтримка (Transactional Support). Модель була представлена Prizant і співавторами (2003) як рамкова система, яка об'єднує розвивальні та поведінкові підходи і призначена для використання у ранньому втручанні та в освітньому процесі. [87,93]

У контексті формування передумов мовленнєвої діяльності SCERTS розглядає мовлення як результат інтеграції трьох процесів: здатності встановлювати соціальний контакт і спільну увагу; здатності регулювати емоційний стан, щоби бути «доступним» для навчання; та наявності систем підтримки (середовища, партнерів, візуальних інструментів), які створюють умови для виникнення і закріплення комунікативних актів. [29,93]

Основні механізми впливу SCERTS, релевантні для стимуляції мовленнєвих передумов:

1. Цілеспрямований розвиток соціальної комунікації – SCERTS визначає пріоритетні, функціонально-орієнтовані цілі (ініціювання контакту, розуміння і використання жестів/погляду, прості символічні дії), які безпосередньо підводять дитину до використання вербальних засобів. У роботі з дітьми акцент ставиться на спільних діяльностях (гра з предметом, співробітництво під час рутин), де імітація дорослого, спрямований погляд і обмін увагою виступають базою для появи первинних мовленнєвих актів. [88]

2. Емоційна регуляція як умова доступності до навчання – SCERTS підкреслює, що дитина має бути емоційно «доступною» для спільної дії; тому програма має процедури для розпізнавання тригерів, сенсорних потреб, технік самозаспокоєння та адаптацій, які знижують фрустрацію і дозволяють довше підтримувати спільну увагу. Саме стабільність емоційного стану підвищує готовність дитини копіювати рухи чи звуки, а отже, є критичною передумовою моторної і вокальної імітації. [93]

3. Транзакційна підтримка (підтримка партнерів і середовища) – тут SCERTS фокусується на навчанні батьків і педагогів (interactive styles),

модифікації середовища (візуальні підказки, упорядковані робочі системи, адаптація сенсорного навантаження) та організації навчального процесу так, щоб комунікативні можливості дитини максимально реалізовувалися у різних контекстах. Транзакційні підтримки також включають інструменти альтернативної комунікації, візуальні розклади, структурування завдань – усе це сприяє генералізації імітаційних та комунікативних навичок. [93]

4. Інтеграція розвитку імітації з функціональною комунікацією – SCERTS рекомендує роботу через природні, мотиваційні ситуації, де дорослий моделює прості реакції (жести, дії, звуки) у чітких, емоційно заряджених контекстах, а потім поступово очікує, що дитина відтворить їх у спонтанному вигляді. Такий підхід поєднує розвивальні прийоми (моделювання, імітація) із принципами АВА (підкріплення, шейпінг наближень), створюючи сприятливі умови для виникнення моторної і вокальної імітації – ключових передумов мовлення. [88]

5. Планування цілей і міждисциплінарна координація – у SCERTS цілі формулюються так, щоби відображати функціональні потреби сім'ї і дитини (не лише навчальні навички). Це дозволяє включити вправи на імітацію, спільну увагу, регуляцію у щоденні рутини (харчування, гігієна, ігри), що підсилює частоту природних мовленнєвих стимулів і сприяє переходу від невербальної до вербальної комунікації. [29]

Практична реалізація методу в роботі зі стимуляції мовленнєвих передумов здійснюється через наступні етапи:

1) Оцінювання і планування. На даному етапі проводиться багатовимірна оцінка (соціально-комунікативні навички, рівень емоційної регуляції, сенсорний профіль, сімейні пріоритети) і розробляється ієрархія цілей: від простих імітаційних дій та зорового контакту до комбінованих сигналів (жест+звук) і простих символічних проявів.

2) Побудова навчальних ситуацій. Заняття організовуються як короткі мотивуючі епізоди: дорослий провокує спонтанну реакцію (подає цікавий

предмет, асоціює дію зі звуком), моделює бажану поведінку, підкріплює найменшу спробу імітації – таким чином формується ініціювання і мотивація до повторення. Упор на природність та емоційність підвищує шанси на появу спонтанних комунікативних актів.

3) Робота над регуляцією. Використовують сенсорні паузи, техніки заземлення, передбачувані переходи і візуальні сигнали, щоб зменшити фрустрацію і збільшити «вікно навчання» для імітації. Коли дитина емоційно стабілізована, її здатність до копіювання і сприйняття моделей підвищується.

4) Транзакційні підтримки. Підготовка візуальних підказок (покрокових карток, «work systems»), створення фізичного простору з мінімумом відволікань, навчання батьків та вихователів послідовно застосовувати підтримки в різних контекстах. Це забезпечує повторюваність стимулів і допомагає генералізувати навички.

5) Моніторинг. Ведеться систематичний запис про частоту зорового контакту, ініціативних жестів, спонтанних повторів рухів/звуків, час, протягом якого дитина залишається емоційно доступною для навчання. Аналізують також, як транзакційні зміни (наприклад, інша візуальна підказка) впливають на успішність виконання.

Даний метод підходить для роботи над передумовами мовлення, оскільки орієнтований не на «швидке навчання слів», а на побудову багатовимірної системи, яка робить мовлення можливим і усвідомленим: він активно працює з факторами, що передують власне мовленню (спільна увага, мотивація, емоційна стабільність) і одночасно змінює умови середовища, щоб ця здатність могла проявитися і закріпитися. Більш того, SCERTS сумісний з іншими інтервенціями (TEACCH, PECS, NDBI/ESDM, АВА-техніки), тому його можна використовувати як рамкову систему для інтеграції різних методичних ресурсів у роботу з дітьми раннього віку. [29,87,88,93,116]

7. Метод спільного ігрового включення (Joint Engagement Approach), що лежить в основі таких сучасних моделей, як JASPER (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation) та програми Hanen, посідає ключове місце серед підходів, спрямованих на стимуляцію мовленнєвих передумов у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Його головна ідея полягає в тому, що формування мовлення не може розглядатися ізольовано від соціальної взаємодії та спільної діяльності, у якій дитина активно залучена до процесу комунікації та емоційного обміну з дорослим.

У межах цього підходу дитина вчиться координувати свою увагу з партнером по взаємодії, використовувати спільну увагу як базовий механізм соціального навчання та поступово інтегрувати комунікативні наміри у контекст спільних дій. Метод спільного ігрового включення передбачає створення природного, мотивуючого середовища, де ігрові дії стають засобом для комунікації – не тільки через слова, а й через жести, погляд, міміку, емоційні реакції. Саме спільна увага та координація погляду є тими фундаментальними когнітивно-комунікативними процесами, на основі яких розвиваються перші мовленнєві акти. [13]

Одним із найвідоміших науково обґрунтованих підходів у цій сфері є модель JASPER, розроблена Конні Касарі (С. Kasari) та колегами в Університеті Каліфорнії в Лос-Анджелесі. Її суть полягає у тренуванні спільної уваги та символічної гри як основ для розвитку соціального спілкування. У JASPER педагог або терапевт не просто веде дитину, а активно підтримує ініціативу, підлаштовується під її інтереси, моделює бажану поведінку і створює ситуації, які стимулюють комунікативну активність. Цей метод довів свою ефективність у підвищенні кількості спонтанних актів мовлення та якості соціальної взаємодії у дітей з РАС. [54]

Програма Hanen “More Than Words”, спрямована на батьків дітей з аутизмом, також базується на ідеях спільного включення. Її мета – навчити

дорослих спостерігати за сигналами дитини, реагувати на них і підтримувати цикли взаємодії через гру та повсякденні рутини. Завдяки цьому дитина отримує досвід послідовного комунікативного обміну, що сприяє розвитку імітації, розуміння мовлення та ініціації діалогічної взаємодії. Мовлення, у цьому контексті, розглядається як природний наслідок розвитку комунікативного наміру, який формується у безпечній, підтримувальній атмосфері. [105]

Дослідження доводять, що інтеграція методів спільного ігрового включення у програму втручання допомагає покращити невербальні навички комунікації (жести, контакт очей, вираз обличчя), що є необхідними передумовами для подальшого формування мовлення. [53] Такий підхід також сприяє розвитку когнітивної гнучкості, здатності до спільного планування дій і символічного мислення – процесів, тісно пов'язаних із виникненням і розвитком мовленнєвої діяльності.

Таким чином, метод спільного ігрового включення виступає потужним інструментом для стимуляції мовленнєвих передумов у дітей з РАС, оскільки він забезпечує:

- поступове формування спільної уваги як основи для соціального навчання;
- розвиток символічної гри, що створює простір для вербалізації дій;
- формування комунікативної мотивації через включення у емоційно насичені взаємодії;
- поступовий перехід від невербальних до вербальних форм спілкування.

8. Метод навчання з підказками і моделювання (Prompting & Modeling): є одним із ключових інструментів поведінкової терапії та педагогічних втручань, спрямованих на розвиток мовленнєвих передумов у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Його теоретичне підґрунтя базується на принципах оперантного навчання, сформульованих Б. Ф. Скіннером, і збагачене сучасними концепціями наслідувального та спостережного навчання

(Bandura, 1977), відповідно до яких засвоєння нової поведінки відбувається через спостереження, повторення та поступове самостійне відтворення дій. [21,98]

У межах цього підходу підказки виступають тимчасовими стимулами або опорами, які допомагають дитині виконати цільову дію чи висловлювання, коли самостійне виконання ще недоступне. Підказки можуть бути фізичними (допомога у виконанні руху), жестовими (вказівка або міміка), візуальними (зображення, піктограми), або вербальними (словесна інструкція чи підказка частини слова). Залежно від рівня підтримки, вони організовуються за ієрархічним принципом – від найінтенсивнішої (фізичної) до найменш нав'язливої (вербальної або зорової). Ключовим моментом є поступове згортання підказок (fading), коли дитина вчиться самостійно ініціювати дію чи висловлювання, що є першим проявом функціональної комунікації. [71]

Паралельно із системою підказок застосовується моделювання (modeling) – демонстрація зразка правильної поведінки чи мовленнєвої реакції, яку дитина має повторити. Спочатку дорослий подає чіткий візуально-слуховий приклад («подивись, як я кажу/роблю»), потім стимулює наслідування, підкріплюючи навіть часткові спроби. Таким чином формується механізм моторної та вокальної імітації, що є центральною передумовою мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом. [51]

У поведінковій терапії підказки та моделювання поєднуються з системою позитивного підкріплення, що сприяє зміцненню комунікативних реакцій. На початковому етапі діти можуть імітувати окремі рухи, артикуляційні пози або прості звуки, а згодом – поєднувати їх у функціональні висловлювання. Дослідження показують, що саме імітаційні методи навчання дозволяють дітям з РАС засвоїти базові мовленнєві структури, активізувати артикуляційні рухи, а також підвищити мотивацію до спілкування. [50]

Метод підказок і моделювання є особливо ефективним при навчанні дітей, у яких спостерігається дефіцит спільної уваги або низький рівень ініціативної

комунікації. Під час занять педагог поступово зменшує інтенсивність зовнішньої допомоги, водночас розширюючи можливості дитини для самостійного вибору комунікативної поведінки. Наприклад, якщо спочатку дорослий фізично допомагає дитині показати предмет, згодом він обмежується лише поглядом або запитанням, стимулюючи дитину самостійно повторити дію. Так поступово формується здатність до саморегульованого наслідування, що є базою для переходу до мовленнєвої активності. [34]

У контексті стимуляції мовленнєвих передумов, метод підказок і моделювання сприяє розвитку:

- зорово-рухової координації, необхідної для наслідування артикуляційних рухів;
- спільної уваги, оскільки дитина вчиться орієнтуватися на партнера у взаємодії;
- комунікативної мотивації, коли успіх викликає позитивну емоційну реакцію;
- когнітивного узагальнення, що дозволяє переносити засвоєні навички у нові ситуації;
- фонетичної та вокальної активності, яка формує основу для розвитку артикуляційного апарату та розуміння звукової структури мовлення.

Важливим компонентом є гнучкість застосування підказок – надмірна допомога може гальмувати ініціативу, тоді як передчасне зняття підказок може викликати фрустрацію. Тому ефективність методу залежить від точного відчуття рівня підтримки, необхідного конкретній дитині.

У більш широкому сенсі, цей метод сприяє формуванню психологічних передумов комунікації – довіри до дорослого, готовності до взаємодії, відчуття контролю над ситуацією. Як зазначає Л. Шрайбман (L. Schreibman), навчання через підказки і моделювання створює «соціально-мовленнєвий місток» між

невербальними формами поведінки та символічною системою мови, що є визначальним у розвитку дітей з аутизмом. [96]

Таким чином, Prompting & Modeling виступає не лише технікою формування поведінки, а комплексним механізмом активації мовленнєвих і комунікативних процесів, який поєднує принципи спостережного навчання, імітації, підкріплення та поступового самоконтролю. Його ефективність підтверджується численними емпіричними дослідженнями і він вважається одним із базових інструментів у програмах раннього втручання та АВА-терапії.

9. Структуроване середовище та візуальна підтримка: є одним із ключових напрямів сучасної спеціальної педагогіки та логопсихології, який довів свою ефективність у стимуляції мовленнєвих передумов у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Основна ідея цього підходу полягає у тому, що для дитини з аутизмом вербальна інформація часто є надто абстрактною або перевантаженою, натомість візуальні образи забезпечують доступний канал сприйняття, допомагаючи розуміти навколишній світ, структурувати поведінку та поступово формувати основу для розвитку мовлення.

Візуальна підтримка у роботі з дітьми з РАС виступає не лише засобом компенсації труднощів розуміння мовлення, а й інструментом розвитку комунікації, спільної уваги, послідовності мислення та прогнозування дій. Саме тому структуроване середовище – організація простору, часу та діяльності у передбачуваній формі – створює оптимальні умови для становлення мовленнєвих передумов. Як зазначають Г. Месібов (G. Mesibov) та Е. Шоплер (E. Schopler), розробники методу TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-Handicapped Children), структуроване середовище дозволяє дитині краще орієнтуватися у подіях, розуміти логіку взаємодій та послідовність дій, що, у свою чергу, знижує тривожність і сприяє ініціації комунікації. [72]

У рамках структурованого навчання використовуються візуальні розклади, піктограми, карточки, таблиці послідовності, системи кольорового кодування

тощо. Візуальні елементи виступають «опорами», які дитина може використати для орієнтації у завданні або соціальній ситуації. Завдяки цьому у неї формується здатність до внутрішнього планування дії, що є базою для розвитку мовлення як інструменту організації досвіду. Так, візуальні розклади допомагають дітям зрозуміти, що буде відбуватися далі. Це створює відчуття безпеки й відкриває простір для комунікації у формі питань, коментарів або вокалізацій. [47]

Застосування візуальної підтримки безпосередньо сприяє розвитку спільної уваги, адже дитина і дорослий спільно фокусуються на візуальному матеріалі. Це спільне зосередження є першим кроком до діалогу: спочатку через жести, показ, погляд, а згодом і через слова. Крім того, структуровані візуальні системи допомагають дитині усвідомити зв'язок між об'єктом, його зображенням і словесним позначенням – тобто формують передумови для розвитку семантичної функції мовлення.

Дослідження доводять, що використання візуальних систем, таких як PECS (Picture Exchange Communication System) або візуальні розклади TEACCH, значно покращує комунікативну ініціативу дітей, зменшує поведінкові труднощі, пов'язані з нерозумінням інструкцій, і сприяє формуванню базових мовленнєвих актів. Важливо, що такий підхід не лише полегшує навчання, а й стимулює розвиток внутрішнього мовлення, коли дитина починає мислити через візуальні послідовності, які згодом вербалізуються. [77]

У практиці структурованого навчання візуальна підтримка часто комбінується з іншими стратегіями – наприклад, моделюванням дії, імітацією, мотиваційним підкріпленням – що посилює вплив на комунікативний розвиток. Важливим аспектом є індивідуалізація візуальних матеріалів: їхній рівень абстракції має відповідати когнітивним можливостям дитини. Для дітей раннього віку або з низьким рівнем мовленнєвого розвитку використовуються реалістичні зображення або фотографії, а для дітей, які просунулися у розвитку символічного мислення, – схематичні іконки або символи.

Таким чином, структуроване середовище та візуальна підтримка формують базу для розвитку мовленнєвої діяльності через:

- створення передбачуваного контексту, який знижує тривожність і стимулює ініціацію спілкування;
- зміцнення асоціацій між візуальними образами та словесними позначеннями, що забезпечує семантичну основу мовлення;
- розвиток спільної уваги як фундаментальної соціально-комунікативної навички;
- формування символічного мислення, яке є когнітивною передумовою мовленнєвого розвитку.

Таким чином, метод структурованого навчання з візуальною підтримкою є ефективним компонентом системи раннього втручання та стимуляції мовленнєвих передумов у дітей з РАС, оскільки він забезпечує перехід від зорового сприйняття до усвідомленого використання мовних знаків і сприяє становленню функціональної комунікації.

10. Методи інтеграції сенсорного досвіду посідають особливе місце у системі психолого-педагогічних втручань, спрямованих на розвиток мовленнєвих передумов у дітей з розладами аутистичного спектра. Їх теоретичне підґрунтя базується на концепції сенсорної інтеграції А. Дж. Айрес (A. Jean Ayres), відповідно до якої засвоєння будь-якої когнітивної чи мовленнєвої навички залежить від здатності мозку ефективно обробляти сенсорну інформацію, що надходить через зір, слух, дотик, пропріоцепцію, вестибулярну систему. [1]

Для дітей з РАС характерні труднощі у сенсорній модуляції, тобто у здатності адекватно реагувати на сенсорні стимули – звуки, дотики, рухи, яскраві зображення. Гіперчутливість або, навпаки, гіпочутливість призводять до перевантаження нервової системи, що викликає дратівливість, уникання контакту, відсутність реакції на мовлення дорослого. У таких умовах розвиток

мовлення ускладнюється, адже дитина не може зосередитись на слухових сигналах, емоційному тоні чи артикуляційних моделях. Саме тому методи сенсорної інтеграції спрямовані на нормалізацію сенсорних процесів, створення умов, у яких дитина здатна сприймати і реагувати на мовні стимули без внутрішньої перенапруги. [92]

У межах цього підходу використовуються спеціально підібрані вправи, що передбачають збалансоване стимулювання різних сенсорних систем. Це можуть бути вправи на розгойдування, обертання, натискання, ходіння по нерівних поверхнях, маніпуляції з текстурами, ігри з піском, водою, гелем, сенсорними м'ячами тощо. Через повторювану взаємодію із сенсорним середовищем дитина поступово навчається регулювати власні реакції, що створює передумови для розвитку спільної уваги – здатності орієнтуватися на об'єкт разом із дорослим, слідкувати за його діями та емоціями, що є базою для мовленнєвої комунікації. [22]

Сенсорна інтеграція тісно пов'язана з моторною імітацією, яка виступає ключовим механізмом переходу до мовлення. Коли дитина відчуває своє тіло у просторі, може контролювати рухи і відтворювати дії дорослого, це відкриває шлях до імітації вокальної, тобто до спроб повторювати звуки, інтонації, слова. Таким чином, розвиток сенсорної інтеграції безпосередньо стимулює мовленнєві передумови, оскільки нормалізує тілесну чутливість, підвищує рівень саморегуляції, уваги і готовності до взаємодії. [92]

Окрім сенсорних ігор, ефективною виявилася терапія руху (movement therapy), що поєднує елементи ритмічної гімнастики, кінезіотерапії, танцювальної терапії. Рухові вправи активізують вестибулярну систему, покращують баланс і просторове сприйняття, знижують рівень стресу. Завдяки гармонізації моторної сфери дитина легше встановлює емоційний контакт із дорослим, що є однією з умов для появи комунікативних намірів і вербальної активності. [94]

Емпіричні дослідження підтверджують, що після проходження курсів сенсорної інтеграції у дітей з РАС спостерігається зростання уваги до мовних сигналів, зменшення гіперреакцій на звуки, збільшення тривалості зорового контакту та підвищення рівня спільної гри. Ці фактори опосередковано впливають на появу перших спонтанних вокалізацій та засвоєння простих мовленнєвих моделей. [82]

Таким чином, методи інтеграції сенсорного досвіду створюють фундамент для мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом, оскільки:

- нормалізують сенсорну обробку і зменшують тривожність;
- підвищують здатність до концентрації уваги на голосі дорослого;
- стимулюють моторну і вокальну імітацію;
- формують готовність до комунікації через спільну діяльність;
- забезпечують тілесну і емоційну стабільність, необхідну для засвоєння

мовних структур.

У практиці корекційно-розвивальної роботи методи сенсорної інтеграції часто поєднуються з АВА-терапією, методами імітації, спільного включення та візуальної підтримки, утворюючи цілісну модель багаторівневого впливу, де кожен компонент підтримує інші аспекти розвитку – когнітивний, емоційний і комунікативний.

11. Батьківські програми і навчання персоналу (Parent-Mediated Interventions, Parent Training, АВА-тренінги) становлять одну з найефективніших сучасних форм підтримки розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема у контексті формування мовленнєвих передумов. Їхня сутність полягає у тому, що батьки, вихователі або інші значущі дорослі стають активними учасниками терапевтичного процесу, засвоюючи методи, які дозволяють створити у домашньому середовищі умови для щоденного тренування комунікативних і соціальних навичок дитини. [90]

Основна перевага батьківських програм полягає в узгодженості терапевтичного впливу: дитина отримує підтримку не лише під час спеціальних занять, а й у повсякденних ситуаціях – у спілкуванні, грі, побуті, що забезпечує генералізацію набутих навичок. Цей підхід ґрунтується на принципах раннього втручання, які доводять, що найефективніший розвиток мовлення у дітей з аутизмом відбувається тоді, коли соціальні й комунікативні стратегії інтегруються у звичні контексти, зрозумілі та емоційно безпечні для дитини. [84]

Однією з найвідоміших міжнародно визнаних моделей є РАСТ (Preschool Autism Communication Trial) – програма, розроблена у Великій Британії, яка передбачає навчання батьків активному слуханню, імітаційному підкріпленню, коментуванню дій дитини замість прямого інструктування. Згідно з даними клінічних досліджень, участь батьків у програмі РАСТ призводить до покращення спільної уваги, зростання кількості комунікативних ініціацій і розвитку розуміння мови у дітей із РАС. [44] Цей ефект зберігався навіть через кілька років після завершення програми, що свідчить про її довготривалий вплив. [84]

Подібні принципи реалізує австралійська програма OPCW (Optimising Parent-Child Wellbeing), у якій батьків навчають технік емоційного налаштування, спостереження за станом дитини та своєчасного реагування на її комунікативні сигнали. Програма спрямована на покращення соціальної взаємодії та зниження емоційного напруження у сім'ї, що створює сприятливе середовище для мовленнєвого розвитку. За результатами досліджень, OPCW підвищує частоту соціальних ініціацій, покращує зоровий контакт і знижує кількість поведінкових криз. [19]

Суттєвий внесок у розвиток практик навчання батьків зробила також канадська програма Hanen “More Than Words”, орієнтована на дітей раннього віку з РАС або затримкою мовленнєвого розвитку. Вона допомагає батькам розуміти стилі спілкування дитини, використовувати гру як засіб діалогу, спостерігати за

невербальними сигналами і відповідати на них у спосіб, який стимулює виникнення нових комунікативних форм. Дослідження показують, що участь у програмі “More Than Words” значно підвищує кількість комунікативних спроб і спонтанних висловлювань дітей. [32]

Батьківські програми часто поєднуються із системами АВА-терапії (Applied Behavior Analysis), де батьків навчають технік поведінкової корекції, мотиваційного підкріплення, підказок і поступового згортання допомоги. Це дозволяє родині підтримувати терапевтичну послідовність між заняттями і домашнім середовищем. Крім того, батьки вчаться розуміти функції поведінки дитини, що допомагає зменшити фрустрацію та підвищити ефективність мовленнєвої стимуляції. [25]

Важливим аспектом сучасних підходів є навчання персоналу та міждисциплінарна взаємодія. Підготовка АВА-тренерів, логопедів, педагогів і психологів забезпечує цілісність терапевтичного процесу, де всі фахівці діють за єдиними принципами поведінкової та комунікативної підтримки. Розробка індивідуальних планів втручання, що враховують рівень сенсорної чутливості, мотивацію, сімейний контекст і когнітивний потенціал, сприяє більш точній адаптації мовленнєвих методик під конкретну дитину. [91]

Таким чином, батьківські програми та підготовка персоналу відіграють вирішальну роль у стимуляції мовленнєвих передумов, оскільки:

- створюють емоційно безпечне середовище для розвитку комунікації;
- підвищують послідовність і частоту мовленнєвих взаємодій;
- розвивають у батьків розуміння сигналів дитини та вміння відповідати на них адаптивно;
- сприяють генералізації мовленнєвих навичок у повсякденному житті;
- зміцнюють партнерство між родиною та фахівцями, що підвищує загальну ефективність терапії.

Вибір конкретного методу або комбінації методів залежить від індивідуальних потреб, сильних сторін та труднощів кожної дитини, а також умов її життя та навчання, складу родини і специфіки зв'язків всередині цієї системи та інших факторів.

Таким чином, формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом вимагає глибокого розуміння як поведінкових механізмів мовлення, так і мотиваційних і сенсорних складників комунікації. Успішними вважаються ті методи, які:

- активують ініціативу до спілкування (через зображення, жест, дію);
- спираються на імітацію та моделювання;
- інтегрують позитивне підкріплення;
- враховують сенсорний стиль дитини;
- переходять від альтернативних форм до вербального мовлення.

Загалом, формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом є складним, але можливим процесом. Раннє втручання, індивідуальний підхід, використання ефективних методів та активна участь сім'ї допомагають сформувати дані передумови.

Оскільки передумови мовленнєвої діяльності є базою для формування як вербальних, так і альтернативних форм комунікації, їх розвиток у дітей з аутизмом потребує системного, поетапного підходу з опорою на ті функції, які збережені. Особливе значення в цьому контексті має моторна імітація, оскільки саме вона є містком між сенсомоторною сферою дитини та її здатністю до наслідування мовних і соціальних моделей.

Моторна імітація – це здатність відтворювати рухи, дії та артикуляційні моделі, спостерігаючи за їх виконанням іншою особою. У типовому розвитку ця здатність виникає ще у немовленнєвому віці та виконує критично важливу функцію у формуванні соціального навчання та комунікації.

Для дитини з аутизмом моторна імітація часто залишається недорозвиненою або вибірковою. Вона може імітувати лише звичні або цікаві їй дії, ігноруючи соціальні жести або мовні зразки. Однак саме через імітацію дитина опановує не лише моторні навички, а й:

- розвиває спільну увагу;
- отримує досвід комунікативної взаємодії;
- вчиться розуміти наміри іншого;
- формує перші словесні та жестові сигнали.

У рамках багатьох сучасних програм раннього втручання (наприклад, Early Start Denver Model, PRT, IBA) імітація вважається ключовою навичкою, яка активує подальший мовленнєвий розвиток. Вона є своєрідним тренажером для сенсомоторного, емоційного та когнітивного включення дитини у соціальне середовище.

Особливо важливим є формування усвідомленої імітації в діаді "дорослий – дитина", де дорослий виступає не лише джерелом моделей, а й регулятором уваги, емоційної залученості та підтримки. Таким чином, моторна імітація стає не лише засобом повторення, а й інструментом соціального навчання та закладання базових елементів мовленнєвої діяльності.

Наукові дослідження (наприклад, роботи Rogers, Dawson, Vivanti, 2012; Ingersoll, 2010) підтверджують, що розвиток імітаційної поведінки у дітей з РАС суттєво корелює з подальшим прогресом у сфері мовлення, комунікації та соціальної адаптації. Саме тому корекційна робота, спрямована на стимулювання моторної імітації, має пріоритетне значення у програмі формування передумов мовлення у дітей з аутизмом і іншими порушеннями розвитку не просто як навчальний метод, а як нейронна умова формування мовленнєвої діяльності, яка дає змогу дітям з аутизмом поступово долати комунікативний бар'єр. [50,91]

Висновки до першого розділу

Результати аналізу наукових джерел підкреслюють фундаментальну роль передумов у мовленнєвому розвитку та підтверджують, що розвиток мовлення у дітей – це не ізольований процес, а результат взаємодії та дозрівання ряду ключових передумов. Спільна увага, як здатність координувати увагу з іншою людиною на об'єкті або події, є критично важливою. Імітація, як здатність відтворювати дії, звуки, слова, забезпечує засвоєння мовних патернів. Емоційна взаємодія створює мотивацію для спілкування, а символічна гра розвиває здатність використовувати символи та уявлення, що є основою для розвитку мови. Відхилення у формуванні будь-якої з цих передумов може призвести до труднощів у мовленнєвому розвитку.

Аутизм є фактором ризику для порушень мовлення. Розлади аутистичного спектра суттєво впливають на розвиток комунікативних навичок. Історичний огляд показує, що порушення мовлення є одним з ключових симптомів аутизму. Сучасні дослідження підкреслюють, що ці порушення не є просто затримкою, а мають якісні відмінності, пов'язані з особливостями соціальної взаємодії та когнітивних процесів у дітей з РАС.

Також дослідження приділяють велику увагу ролі соціальної мотивації та функціонуванню системи дзеркальних нейронів у розвитку мовлення. Знижена соціальна мотивація, характерна для багатьох дітей з РАС, призводить до обмеженого соціального навчання та недостатньої практики спілкування. Порушення у системі дзеркальних нейронів можуть ускладнювати процеси імітації та розуміння намірів інших людей, що також негативно впливає на розвиток мовлення.

Науковці у своїх роботах підкреслюють ефективність раннього та інтенсивного втручання для покращення мовленнєвих навичок у дітей з РАС. Прикладна поведінкова терапія (АВА) та інші сучасні підходи демонструють, що

за умови систематичної та кваліфікованої допомоги можна досягти значного прогресу у розвитку комунікації.

На сьогоднішній день існує широкий спектр методів та підходів до розвитку мовлення у дітей з РАС, включаючи АВА, TEACCH, PECS, ESDM, PRT. Кожен з цих підходів має свої сильні сторони та може бути ефективним для різних дітей. Вибір конкретного методу залежить від індивідуальних потреб дитини, її сильних сторін та наявних труднощів.

Розвиток передумов мовлення відбувається поступово, проходячи ряд етапів. Кожен етап має свої завдання та методи, спрямовані на формування певних навичок. Розуміння цієї етапності є важливим для розробки ефективних корекційних програм.

Успішна корекція порушень мовлення у дітей з РАС вимагає комплексного підходу, що включає не лише логопедичну роботу, але й розвиток соціальних, емоційних, когнітивних та моторних навичок. Важливим є створення сприятливого середовища, залучення сім'ї та співпраця між фахівцями різних профілів.

Моторна імітація, як здатність відтворювати рухи та дії, розглядається як важливий механізм, що може полегшити формування передумов мовлення у дітей з РАС. Розвиток моторної імітації може сприяти розвитку уваги, наслідування звуків та слів, а також встановленню соціальної взаємодії.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПЕРЕДУМОВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

2.1 Методичні засади дослідження

У процесі розроблення методичних засад дослідження особливу увагу було приділено тому, щоб діагностичні процедури відповідали як теоретичним вимогам до оцінювання передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом, так і практичним умовам ГО «Сенс», де здійснювалась реалізація дослідницького проєкту. Оскільки даний центр функціонує за моделлю структурованого терапевтичного середовища з використанням принципів АВА, візуальної підтримки, індивідуального планування та регулярного моніторингу розвитку, методичний інструментарій дослідження був інтегрований у вже наявну систему діагностики, яка включає стандартизовані оціночні шкали, спостереження та опрацювання поведінкових патернів дитини під час взаємодії з дорослим. Такий підхід забезпечив відповідність методів реальним освітнім і терапевтичним умовам, у яких діти перебували регулярно, що, у свою чергу, підвищило валідність отриманих даних.

Також варто зазначити організацію освітнього середовища в ГО та підходи до взаємодії з дітьми, де значну увагу приділено саме розвитку імітаційних навичок як фундаментальної частини навчання. Діти раннього віку з РАС у центрі навчаються в чітко структурованому середовищі, яке включає виділені зони для роботи, гри, сенсорної регуляції, а також використовують візуальні підказки, картки, моделі дій, PECS-систему та інші інструменти підтримки. Тому методичні засади дослідження були сформовані таким чином, щоб оцінювання проходило в умовах, максимально наближених до природного для дитини

середовища, без зайвих сенсорних подразників та з мінімальною кількістю непередбачуваних змін, що особливо важливо для дітей цього профілю.

У процесі виконання дослідження було визначено діагностичний інструментарій для дослідження стану сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра.

З огляду на те, що ГО «Сенс» у своїй роботі широко застосовує ABI-інструменти, такі як VB-MAPP, Denver Model, внутрішні чек-листи розвитку та компоненти структурованого навчання, логічним і методично обґрунтованим стало проведення тестування за авторською методикою оцінювання сформованості моторної та вокальної імітації, розробленою на основі методики ABLLS-R. Також використовувався метод спостереження за розвитком зорового контакту, спільної уваги, комунікативних інтенцій та мовленнєвої активності у дітей у процесі корекційної програми.

Методика ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised) є одним із найпоширеніших інструментів для комплексного оцінювання базових навичок дитини з аутизмом або іншими порушеннями розвитку. Її автором є Джеймс В. Партінгтон (James W. Partington) – фахівець у сфері прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA), який розробив методику для систематизації оцінки комунікативних, когнітивних, соціальних і побутових компетенцій дитини. Дана методика є інструментом, валідність і надійність якого підтверджені численними емпіричними дослідженнями, тому вона посідає провідне місце в міжнародній клінічній і педагогічній практиці. ABLLS-R широко застосовується у США, Канаді, Великобританії, Європі та є одним зі стандартів оцінювання у програмах раннього інтенсивного втручання для дітей з аутизмом. Методика пройшла неодноразові перевірки на відповідність критеріям конструктної валідності, внутрішньої узгодженості та міжоцінювальної надійності. [35,80]

ABLLS-R ґрунтується на біхевіоральній теорії навчання та на принципах функціонального підходу до мовлення, описаного Б.Ф. Скіннером (1957). У цій парадигмі мовлення розглядається не лише як форма комунікації, а як поведінка, що має функцію – запит, реакцію, коментар, соціальну ініціацію тощо. Відтак, ABLLS-R не лише вимірює, що дитина знає, а й як і чому вона використовує свої навички у реальних ситуаціях.

Головною метою ABLLS-R є:

- виявлення поточного рівня розвитку навичок дитини у ключових сферах;
- визначення прогалин у комунікативному, соціальному та навчальному розвитку;
- побудова індивідуальної програми навчання та корекційного впливу;
- моніторинг динаміки розвитку упродовж реалізації програми.

Методика використовується не лише як діагностичний інструмент, а й як карта розвитку, що дозволяє створити покроковий навчальний маршрут для кожної дитини.

Вона особливо ефективна для дітей із аутизмом, порушеннями мовлення, інтелектуальними труднощами, а також для дітей із затримкою психомовленнєвого розвитку, у яких необхідно простежити послідовність становлення базових передумов мовленнєвої діяльності.

Структура ABLLS-R є наступною:

Методика містить 25 розділів (доменів), кожен з яких охоплює певний клас навичок. Кожен домен складається з кількох десятків піднавичок (tasks), які описані коротко і чітко, що забезпечує можливість їх об'єктивного оцінювання.

Основні домени ABLLS-R:

1. Співпраця і готовність до навчання (Cooperation and Reinforcer Effectiveness)
2. Зорове сприйняття (Visual Performance)

3. Ототожнення і вибір (Receptive Language)

4. Імітація (Imitation) – зокрема моторна і вокальна імітація, що є основою мовленнєвого розвитку.

5. Вербальна поведінка (Vocal Imitation, Mand, Tact, Intraverbal)
6. Соціальна взаємодія (Play and Social Interaction)
7. Самообслуговування, моторика, академічні навички
8. Генералізація та саморегуляція

Кожна навичка оцінюється за трьохбальною системою (0–2):

- 0 – дитина не демонструє навичку навіть за підказки;
- 1 – часткове виконання або виконання з підказкою;
- 2 – самостійне, стабільне виконання у більшості ситуацій.

Кожна навичка має опис умови, інструкцію, очікувану поведінку та критерій зарахування.

Наприклад, навичка «Імітує рухи рук» оцінюється за тим, чи дитина повторює рух, виконаний дорослим (плескає, махає, стукає тощо). Якщо вона робить це лише після повторного показу – 1 бал; якщо відразу і без підказки – 2 бали.

Було визначено, що застосування ABLLS-R підходить для оцінки передумов мовленнєвої діяльності. У контексті формування мовлення у дітей з аутизмом методика ABLLS-R особливо цінна тим, що дозволяє структуровано оцінити всі компоненти, які передують виникненню вербальної комунікації.

До них належать:

- мотивація до спільної діяльності;
- зоровий контакт та спільна увага;
- моторна і вокальна імітація;
- сприймання і розуміння мовлення дорослого;
- наміри до комунікації (комунікативні інтенції).

Розділи Imitation, Receptive Language, Vocal Imitation і Play and Social Interaction у ABLLS-R охоплюють ці навички.

Так,

- У розділі Imitation фіксується, чи дитина здатна наслідувати дії дорослого спочатку з предметами, потім без них, а далі – із залученням артикуляційних рухів.

- У розділі Vocal Imitation відображається, як дитина наслідує звуки, склади, слова і фрази – від елементарних вокалізацій до зв'язного мовлення.

- У Receptive Language оцінюється розуміння інструкцій типу «роби як я», «дай», «покажи», «візьми».

- Розділ Play and Social Interaction аналізує взаємодію, спільну увагу, ініціативу та реакцію на звернення.

Таким чином, ABLLS-R дозволяє побачити, який ланцюжок навичок ще не сформований і який етап потребує найбільшої підтримки.

Алгоритм проведення оцінювання за ABLLS-R

1. Підготовка:

a) Вибір середовища, де дитина почувається безпечно.

b) Підготовка матеріалів: картинки, предмети, звукові записи, дзеркало, набори для гри.

c) Налагодження контакту (використання улюблених іграшок).

2. Оцінка базових навичок:

a) Фахівець послідовно пропонує завдання з певного розділу.

b) Кожна реакція дитини фіксується в оціночному бланку.

c) Якщо дитина не реагує – записується «0»; якщо реагує лише з підказкою – «1»; якщо самостійно – «2».

3. Індивідуальне профілювання:

a) Результати переносяться у «Skill Tracking Grid» (решітку навичок), де наочно видно рівень розвитку у кожній сфері.

б) Це дозволяє визначити пріоритети для навчання (наприклад, спочатку імітація, потім розширення словника).

4. Планування програми втручання:

а) На основі «білих плям» визначаються короткострокові цілі: «сформувати здатність наслідувати рух рук» або «підтримувати зоровий контакт 3 секунди».

б) Для кожної цілі підбираються вправи з АВА-програм (Discrete Trial Teaching, Natural Environment Teaching, Verbal Behavior).

5. Моніторинг і повторна оцінка:

а) Проводиться раз на 3–6 місяців для визначення динаміки.

б) Порівнюються профілі, відстежуються прирости, уточнюється програма навчання.

Відтак, методика ABLLS-R дозволяє комплексно оцінити комунікативні, когнітивні та соціальні передумови розвитку ідентично до того, як вони оцінюються у багатьох практиках прикладного аналізу поведінки.

У рамках даного дослідження методика була адаптована відповідно до вікових та індивідуальних характеристик дітей, а саме – обрано дві шкали, що найбільш точно відображають рівень сформованості передумов мовлення: «Моторна імітація» та «Звукова імітація». Обґрунтування такого вибору ґрунтувалось на тому, що і моторна, і звукова імітація є базовими індикаторами готовності дитини до формування мовленнєвої поведінки, оскільки передують розвитку спільної уваги, слухового контролю, артикуляційних рухів та здатності наслідувати мовленнєві моделі, та найбільшою мірою відображають ступінь сформованості передумов мовленнєвої діяльності.

Адаптована шкала включала п'ятнадцять завдань з моторної імітації та п'ятнадцять завдань зі звукової імітації (див. додатки). До моторної імітації увійшли такі позиції, як імітація дій з предметами, відтворення простих рухів великої моторики, імітація рухів рук і кистей, рухи головою, імітація рухів

артикуляційного апарату, наслідування міміки, імітація послідовних рухових дій та синхронізація рухів із темпом дорослого. У підшкалі звукової імітації було зібрано завдання, що охоплювали широкий спектр вокальних реакцій: імітацію окремих звуків, складів, рухів голосом різної тривалості, простих та подвійних складів, поєднань звуків, коротких слів і фраз, а також наслідування темпу й ритміки мовлення. Кожна з підшкाल дозволяла отримати деталізований профіль того, які саме компоненти наслідування доступні дитині, а які потребують корекційного опрацювання.

Також було змінено бальну систему оцінки для кращої диференціації оцінок успішності виконання завдання та/або володіння навичкою. Для забезпечення точності оцінювання була використана модифікована чотирибальна система критеріїв, яка дозволяла більш чітко розрізняти рівень сформованості навички. Оцінювання проводилось за такими критеріями: 0 балів – навичка повністю відсутня, дитина не реагує на інструкцію і не демонструє спроби повторення; 1 бал – є початковий рівень зачатку навички, поодинокі прояви або елементи, спроба імітації з'являється лише за значної вербальної або фізичної підказки; 2 бали – дитина виконує половину від зазначених дій з завдання, навичка виконується після мінімального стимулу або нагадування, але не є стабільною; 3 бали – навичка є опанованою, виконується самостійно, точно та у різних контекстах. Така система дозволила відстежити навіть мінімальні зрушення, що є особливо важливим у роботі з дітьми раннього віку, в яких прогрес часто проявляється у вигляді дуже малих, але суттєвих поведінкових змін.

Також у ході дослідження використовувався метод спостереження за розвитком зорового контакту, спільної уваги, комунікативних інтенцій та мовленнєвої активності у дітей у процесі корекційної програми.

Метод спостереження є одним із ключових у психолого-педагогічній практиці, особливо в роботі з дітьми раннього віку з розладами аутистичного

спектра, у яких вербальна комунікація або відсутня, або перебуває на початковому етапі становлення. Саме завдяки спостереженню фахівець отримує можливість об'єктивно оцінити якість поведінкових проявів дитини, їхню частоту, тривалість і контекст, у якому вони з'являються. Це дозволяє простежити динаміку розвитку базових передумов мовленнєвої діяльності, які формуються раніше, ніж власне мовлення. [9,10,11]

Метод спостереження у межах даного дослідження застосовувався як систематизований інструмент якісного аналізу, спрямований на фіксацію змін у таких ключових компонентах комунікативного розвитку, які не завжди можливо виміряти формалізованими тестами:

- зоровий контакт,
- спільна увага,
- комунікативні інтенції (намір висловитися, взаємодіяти, ініціювати контакт),
- мовленнєва активність (вокалізації, звуконаслідування, склади, слова).

Теоретичним підґрунтям методу стала сучасна психології розвитку, згідно якій здатність дитини до комунікації формується спочатку через зоровий контакт та спільну увагу, які створюють основу для виникнення спільного досвіду. Цей процес відбувається у тісній взаємодії з дорослим, який структурує середовище, підкріплює навіть найменші спроби дитини до ініціації, наслідування або вокалізації. [30,109]

Дослідження показують, що в дітей з РАС саме дефіцити спільної уваги та нестійкість зорового контакту є провідними факторами, які ускладнюють розвиток мовлення. [36,75] Тому спостереження за цими параметрами має надзвичайно важливе діагностичне та корекційне значення.

Відповідно, метод спостереження в контексті корекційної програми розглядається не лише як інструмент збору даних, а як аналітичний засіб, що

дозволяє оцінювати поступове формування базових психічних функцій – уваги, наслідування, мотивації, регуляції поведінки – у процесі взаємодії з дорослим.

Метою спостереження було:

- визначення рівня сформованості передумов мовленнєвої діяльності на початковому етапі дослідження;
- виявлення змін у поведінці дитини після впровадження авторської корекційної методики;
- аналіз якісної динаміки розвитку комунікативних навичок;
- уточнення індивідуальних особливостей реагування дітей на стимуляційні впливи (вправи з моторної та вокальної імітації, АВА-компоненти, візуальна підтримка тощо).

Спостереження здійснювалось в умовах взаємодії дитини з дорослим – під час ігрових, навчальних та корекційних занять, зокрема у процесі реалізації розробленої в рамках дослідження методики, а також використовувалось як інструмент моніторингу протягом усього періоду перебування дитини у програмі раннього втручання.

Тривалість кожного спостереження становила 15–20 хвилин. Для кожної дитини велась індивідуальна карта спостереження, де фіксувалися параметри поведінки за визначеними критеріями.

Таблиця 2.1

Спостереження проявів поведінки

Параметр	Спостережувані показники	Опис спостережуваних проявів
Зоровий контакт	Частота та тривалість встановлення контакту очима з дорослим	Погляд спрямований на обличчя партнера, стеження за жестами, візуальна реакція на власне ім'я

Параметр	Спостережувані показники	Опис спостережуваних проявів
Спільна увага	Спрямування погляду, жесту або тіла на об'єкт, яким цікавиться дорослий	Перемикання уваги між об'єктом і партнером, наслідування вказівних жестів
Комунікативні інтенції	Прояви ініціації контакту (погляд, жест, звук, підведення предмета)	Намір залучити дорослого до спільної дії, прохання, емоційна реакція на звертання
Мовленнєва активність	Частота і якість вокалізацій, звуконаслідування, спроб імітації складів і слів	Реакції на звукові стимули, повторення, самостійне продукування звуків

На відміну від стандартизованої ABLIS-R, метод спостереження потребував окремих заходів забезпечення надійності та мінімізації суб'єктивності, оскільки його результати значною мірою залежать від досвідченості та уважності фахівця. У межах даної роботи спостереження здійснювали два незалежні оцінювачі, що дозволило забезпечити міжоцінювальну надійність. Після кожного спостереження проводилось узгодження оцінок, під час якого обговорювались випадки розбіжностей та здійснювалось уточнення інтерпретацій поведінкових проявів. Для підвищення об'єктивності спостереження використовувались чіткі операційні дефініції кожного показника: «зоровий контакт», «спільна увага», «комунікативні інтенції», «мовленнєва активність». Кожне з цих понять було описане через конкретні спостережувані поведінкові ознаки, що дозволяло фіксувати прояви дитини не інтуїтивно, а на основі однозначних критеріїв. Наприклад, зоровий контакт визначався як спрямування погляду на обличчя дорослого впродовж

щонайменше однієї секунди; комунікативна інтенція – як будь-який цілеспрямований жест, погляд, звук або дія, спрямована на ініціювання взаємодії.

Міжоцінювальна узгодженість забезпечувалась шляхом порівняння записів двох спостерігачів та визначення відсотку згоди. Розбіжності у трактуванні окремих поведінкових проявів обговорювалися до досягнення консенсусу, що дозволяло мінімізувати індивідуальні варіації в оцінюванні. Крім того, для підвищення надійності використовувався повторний перегляд частини відеофрагментів (за наявності), що давало змогу уточнити результати у складних або неоднозначних епізодах.

Застосування чітких поведінкових індикаторів, подвійного спостереження та процедури узгодження результатів дозволило значно зменшити суб'єктивність, яка притаманна методу спостереження. Таким чином, навіть за відсутності формальної стандартизації спостереження у цьому дослідженні було проведено згідно з принципами наукової надійності і може розглядатися як валідний інструмент для оцінювання розвитку ключових компонентів комунікативної поведінки у дітей з РАС у процесі корекційної програми.

Реалізація спостереження мала наступні етапи:

1. Підготовчий етап – адаптація дитини до середовища, встановлення контакту з терапевтом, виявлення найбільш привабливих стимулів (іграшок, звуків, матеріалів).
2. Констатувальний етап – початкове спостереження, яке дозволило визначити вихідний рівень сформованості навичок.
3. Формувальний етап – спостереження під час реалізації корекційних занять, спрямованих на стимуляцію моторної і вокальної імітації.
4. Контрольний етап – фіксація змін у поведінці дитини, оцінка динаміки розвитку зорового контакту, спільної уваги, комунікативних інтенцій та мовленнєвої активності.

Проведене спостереження спиралось на такі ключові методологічні принципи:

- Принцип природності – спостереження проводилось у звичних для дитини ситуаціях, без навмисного провокування поведінки;
- Принцип системності – фіксація показників здійснювалась у межах чітко визначених категорій, що повторювалися для кожного спостереження;
- Принцип об'єктивності – оцінювання проводили два незалежні спостерігачі з подальшим узгодженням результатів;
- Принцип розвитку – спостереження спрямоване не лише на констатацію стану, а на виявлення тенденції змін;
- Принцип гуманістичності – у процесі спостереження створювались комфортні, емоційно безпечні умови для дитини, а будь-які спроби до взаємодії підтримувалися позитивним підкріпленням.

Отримані дані спостереження використовувалися як емпіричний матеріал для порівняння стану дітей до і після реалізації адаптивної методики, побудованої на принципах АВА-терапії.

Спостереження дозволяло:

- виявити перші зміни у поведінці дитини навіть за відсутності виражених мовленнєвих зрушень;
- простежити послідовність розвитку комунікативних навичок – від зорового контакту до ініціювання простих вокалізацій;
- оцінити стабільність нових поведінкових форм (чи проявляються вони спонтанно, чи лише в структурованих ситуаціях).

Відтак, метод спостереження у поєднанні з інструментальною оцінкою (за адаптованою методикою ABLLS-R), став компонентом комплексного дослідження розвитку дітей з аутизмом. Таким чином, методичні засади були побудовані так, щоб поєднати стандартизований підхід ABLLS-R і динамічний, якісний підхід спостереження, що створює комплексне бачення розвитку

імітаційних і комунікативних навичок. Це дало змогу аналізувати процес формування передумов мовлення як динамічний, контекстуально залежний процес, у якому поступово інтегруються моторна, когнітивна, емоційна та комунікативна сфери.

2.2 Аналіз стану сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом з опорою на авторську адаптивну методик

З метою визначення початкового рівня сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) було проведено констатувальний етап дослідження, який охоплював аналіз стану розвитку моторної та звукової імітації як базових складових становлення мовлення. Дослідження здійснювалося на базі громадської організації «Сенс» м. Черкаси серед дітей раннього віку (2–3 роки). Вибірку становили 7 респондентів чоловічої статі, які характеризувалися різним ступенем вираженості аутистичних проявів. Не всі діти мали клінічно підтверджений діагноз розладів аутистичного спектра, встановлений дитячими психіатрами або лікарями-неврологами відповідно до критеріїв МКХ-10 або DSM-5. Основним критерієм включення була наявність стійких ознак аутистичного спектра – порушення соціальної взаємодії, знижений рівень або нестійкість зорового контакту, відсутність або обмежені комунікативні інтенції, а також виражені труднощі у формуванні імітаційних навичок. Крім того, для включення у вибірку необхідно було, щоб дитина регулярно відвідувала заняття у центрі та мала можливість брати участь у формувальному етапі.

Критерії виключення передбачали наявність тяжких супутніх сенсорних або фізичних порушень, які могли б суттєво вплинути на розвиток моторної та звукової імітації (глибокі порушення слуху, зору; ДЦП з вираженими руховими обмеженнями тощо). Також не включалися діти з неконтрольованими епілептичними нападами або грубими поведінковими розладами, що

перешкоджали б роботі у спокійному середовищі й виконанню навіть коротких інструкцій.

Рівень когнітивного розвитку дітей оцінювався орієнтовно: у вибірку увійшли діти зі зниженим, нерівномірним або віковим інтелектуальним функціонуванням, характерним для ранніх проявів аутизму. Вони демонстрували різні профілі розвитку: від мінімальних взаємодій і виражених труднощів спільної уваги до фрагментарного виконання простих імітаційних завдань. Така гетерогенність вибірки відповідає природній клінічній картині раннього дитячого аутизму, де розвиток навичок може варіювати між дітьми одного віку.

Батьки дітей були залучені до дослідження на етапі збору вихідної інформації та підписання інформованої згоди. Кожному з них було надано детальне пояснення щодо мети, змісту, тривалості та умов проведення дослідження, можливих навантажень для дитини, а також очікуваних результатів. Письмова згода батьків включала дозвіл на участь у заняттях, фіксацію поведінкових проявів, обробку анонімізованих даних і подальше використання результатів у науковій роботі. Батьки не брали безпосередньої участі у виконанні імітаційних завдань, але були долучені до обговорення прогресу і за потреби отримували короткі рекомендації щодо підтримки дитини в домашніх умовах. Втім, домашні завдання або структуровані вправи у рамках дослідження не призначалися, щоб уникнути неконтрольованих впливів на результати формувального етапу.

Особлива увага приділялась дотриманню етичних принципів проведення дослідження. Уся інформація про дітей була анонімізована: у таблицях і протоколах використовувалися умовні позначення та ініціали, без зазначення прізвищ і детальних персональних даних. Дані зберігалися у захищених файлах, доступних лише досліднику та співробітникам центру, безпосередньо залучених до роботи з дитиною. Участь дітей була повністю добровільною, і батьки мали право відмовитися від продовження роботи на будь-якому етапі без пояснення

причин. Протягом занять забезпечувалися психологічно безпечні умови: у роботі не використовувалися методи примусу, ізолювання або перевантаження дитини. Усі взаємодії будувалися на засаді гуманістичного підходу, з урахуванням стану дитини, її готовності до контакту та збереження позитивного емоційного фону. При найменших ознаках перевтоми, сенсорного перенавантаження чи емоційного напруження завдання спрощувалися або припинялися, а заняття переводилися в ігровий формат.

Таким чином, вибірка дослідження була сформована з урахуванням клінічної специфіки дітей з РАС раннього віку, але без додаткових ускладнюючих факторів, що дозволило оцінювати динаміку розвитку моторної та звукової імітації як результат саме корекційної взаємодії, а не стороннього впливу. Етичні засади, на яких ґрунтувалося проведення дослідження, забезпечили не лише психологічну безпеку дітей, але й високу валідність отриманих результатів, адже саме комфорт дитини є необхідною умовою її здатності до взаємодії, наслідування та навчання.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на отримання базового «зрізу» стану сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з РАС. Оцінювання здійснювалося упродовж двох діагностичних сесій для кожної дитини, що дозволило зменшити вплив ситуативних факторів (втома, емоційна збудженість, страх новизни). Обидві сесії проходили в індивідуальному форматі в один і той самий час доби, щоб забезпечити стабільність умов. У більшості випадків тестування відбувалося протягом двох різних днів, що дало можливість уточнити результати та зафіксувати повторюваність поведінкових проявів. Лише для дітей, які швидко втрачали працездатність або проявляли тривожність, оцінювання проводилося у межах однієї більш тривалої сесії з короткими перервами.

Для оцінювання рівня сформованості передумов мовленнєвої діяльності використовувалася авторська адаптивна методика, побудована на основі

принципів прикладного поведінкового аналізу (АВА) та шкали ABLLS-R. Вона передбачала спостереження та фіксацію розвитку навичок за такими показниками: моторна імітація (з використанням предметів, рухів рук, ніг, голови, міміки, артикуляційних рухів, дрібної моторики) та звукова імітація (відтворення звуків, складів, слів, коротких фраз). Рівень розвитку кожної навички оцінювався за чотирирівневою шкалою (0 – навичка відсутня, 1 – частково сформована, 2 – виконання з підказкою, 3 – самостійне виконання).

Моторна імітація до втручання

На етапі констатації переважна більшість дітей продемонстрували низький рівень сформованості моторної імітації, значні труднощі із встановленням зорового контакту, залученням до спільних дій, реагуванням на інструкції та здатністю наслідувати дії дорослого, особливо якщо такі дії потребували синхронізації моторики або довільної регуляції рухів. Ці характеристики чітко простежувались у профілях учасників дослідження. Моторна імітація була сформована нерівномірно: більшість дітей могли повторити лише найпростіші рухи, які не потребували складної координації, а завдання, пов'язані з артикуляційною моторикою, зміною темпу або виконанням послідовних дій, викликали труднощі або взагалі не виконувались. Такі результати відповідають типології розвитку дітей з РАС, зазначеній вище: діти цього віку зазвичай не мають сформованого механізму наслідування і не розпізнають рухи дорослого як модель для повторення без цілеспрямованої терапевтичної підтримки.

Найнижчі показники спостерігалися у дітей Артем (2.1) та Орест (2.10), які не виконували завдань без фізичної допомоги або моделювання руху дорослим.

Дещо кращі результати продемонстрували Денис (2.11), Роман (2.2) та Артем (2.4), які виконували прості рухи руками, могли імітувати окремі дії з предметами, а також демонстрували елементи артикуляційної міміки при стимуляції.

Загалом, результати свідчать, що моторна імітація у дітей з РАС формується нерівномірно і переважно обмежується простими, одноетапними діями. Складніші наслідувальні дії (поєднання рухів, зміна темпу, синхронізація з дорослим) були практично недоступні без додаткової стимуляції.

Звукова імітація до втручання

Показники звукової імітації виявилися ще нижчими. У більшості дітей було виявлено відсутність спонтанної вокальної активності; діти майже не реагували на вербальні інструкції, не проявляли інтересу до артикуляційних рухів дорослого, потребували значного підкріплення для відтворення навіть окремих звуків, а поєднання складів, відтворення слів або фраз були недоступними до втручання.

Такий низький рівень вокальної імітації пов'язаний не лише з особливостями мовленнєвого розвитку, а й з обмеженою здатністю дитини підтримувати спільну увагу і залишатися включеною у взаємодію достатньо довго, щоб відтворити вербальний зразок.

Виключенням стали Денис (2.11) і Роман (2.2), які відтворювали окремі звуки, наслідуючи інтонаційний зразок, а також у двох випадках – поєднання звуків або короткі склади. Решта дітей обмежувалася неструктурованими вокалізаціями без семантичного чи комунікативного значення.

Таким чином, аналіз стану сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з розладами спектра аутизму засвідчив, що вихідний рівень розвитку імітаційних навичок у більшості учасників був низьким, фрагментарним і характеризувався відсутністю узгодженості між моторними та вокальними компонентами комунікативної поведінки. Спостерігалася обмежена здатність до наслідування дій дорослого, короткочасність зорового контакту, низька ініціативність, відсутність спонтанної звукової активності та труднощі з формуванням спільної уваги, необхідної для мовленнєвого розвитку.

На підставі отриманих даних були розраховані середні групові показники. У середньому діти набирали 1,57 бала за шкалою моторної імітації (що відповідає частково сформованій або нестабільній імітації), тоді як середній показник звукової імітації становив лише 0,84 бала, що засвідчує вкрай низький рівень готовності до відтворення звукових зразків. Таким чином, груповий профіль демонструє виражений розрив між моторною та звуковою імітацією – тенденція, характерна для дітей раннього віку з аутизмом.

Отримані показники кількісного оцінювання узгоджуються з якісними даними поведінкового спостереження. Діти, які демонстрували більш стабільний зоровий контакт, здатність утримувати спільну увагу хоча б упродовж нетривалого часу та проявляли окремі комунікативні інтенції, одночасно показували кращі результати за шкалами моторної та звукової імітації. Натомість відсутність зорового контролю, уникання погляду та низька регульованість поведінки були характерні для дітей із мінімальними або нульовими показниками імітаційних навичок. Це засвідчує, що розвиток імітації тісно пов'язаний зі здатністю підтримувати соціальну включеність та реагувати на комунікативні сигнали дорослого.

Водночас результати констатувального етапу слід розглядати з урахуванням низки важливих обмежень. По-перше, вибірка була невеликою і становила лише 7 дітей, що зумовлено специфікою дослідження та критеріями відбору. По-друге, до вибірки увійшли виключно хлопчики, що не дозволяє узагальнювати результати на всю популяцію дітей з РАС. По-третє, проміжок між констатувальним та контрольним етапами був відносно коротким, тому отримані дані відображають тенденції позитивних змін, а не завершене формування навичок. Урахування цих факторів є необхідним для коректної інтерпретації динаміки розвитку та планування подальших етапів дослідження.

Низький вихідний рівень сформованості передумов мовленнєвої діяльності, підтверджений як стандартизованим оцінюванням, так і

систематичним спостереженням, засвідчив потребу у впровадженні цілеспрямованого корекційного впливу. Це зумовило розроблення авторської адаптивної методики на основі принципів АВА-терапії, спрямованої на стимуляцію моторної та вокальної імітації як ключових механізмів формування мовлення.

Висновки до другого розділу

Проведене дослідження дозволило глибоко проаналізувати особливості становлення передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра та показало, що розвиток комунікативних і наслідувальних навичок у цієї категорії дітей має складну, але водночас закономірну динаміку. На початковому етапі більшість дітей продемонстрували низький рівень сформованості передмовленнєвих компонентів: у них спостерігалися труднощі з установленням зорового контакту, відсутність спільної уваги, слабка здатність до наслідування дій дорослого, недостатня ініціативність у взаємодії. Комунікативна поведінка була переважно реактивною, обмеженою до простих рухів чи окремих вокалізацій, які не мали спрямованості на партнера по спілкуванню. Такий стан відповідає типовим проявам комунікативної недостатності при аутизмі, коли дитина залишається відокремленою від соціального контексту і не залучає дорослого у свою діяльність.

Моторна імітація, яка є провідною передумовою розвитку мовлення, на початку дослідження виявлялася переважно у формі елементарних рухів рук або маніпуляцій з предметами, тоді як імітація міміки, артикуляційних рухів і дій з опорою на зоровий контроль була відсутня або зводилася до хаотичних спроб. Звукова імітація, як більш складна функція, що передбачає залучення сенсомоторної координації, слухового контролю та емоційного залучення, була розвинена мінімально: діти рідко реагували на вербальні інструкції, не відтворювали звукові зразки, проявляли байдужість до голосових стимулів.

Ці особливості дозволили сформувати чітке уявлення про те, що стан передумов мовленнєвої діяльності дітей раннього віку з аутизмом перед початком формувального етапу був фрагментарним, непослідовним і вимагав цілісного корекційного підходу, що поєднує розвиток імітаційних навичок, сенсомоторної організації та поведінкової регуляції. Вихідний рівень розвитку навичок відображав загальновідомі нейропсихологічні та поведінкові характеристики дітей цього профілю: ранні соціально-комунікативні порушення, сенсорні труднощі та невміння використовувати власну моторну активність як засіб комунікації або взаємодії з дорослим. Таким чином, констатувальний етап став обґрунтованою точкою відліку для подальшого впровадження авторської адаптивної методики, побудованої на принципах АВА-терапії, спрямованої на розвиток моторної та вокальної імітації як ключових передумов формування мовлення.

РОЗДІЛ 3

АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ МОТОРНОЇ ІМІТАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

3.1 Зміст алгоритму впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом з опорою на авторську адаптивну методику

Даний розділ наукової роботи присвячений обґрунтуванню змісту та алгоритму авторської адаптивної методики впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом, яка побудована на засадах прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, АВА-терапії) та інтегрує принципи природного навчання, мотиваційного стимулювання, моторної і вокальної імітації, послідовного шейпінгу (формування поведінки) і генералізації навичок. Мета цієї методики полягає у стимуляції та розвитку моторної і вокальної імітації як основи активації вербальної компоненти комунікації у дітей раннього віку з розладами спектра аутизму (РАС), а також у створенні функціональних умов для переходу від невербальної взаємодії до ініційованого мовлення.

Як вже було зазначено, аутизм розглядається сучасною наукою як системне порушення розвитку, що зачіпає соціальну взаємодію, комунікацію і гнучкість поведінки. Особливості мовленнєвого розвитку при РАС виявляються не лише у затримці або відсутності мовлення, але й у порушеннях тих процесів, які передують його появі – здатності до наслідування, спільної уваги, емоційного залучення, регуляції поведінки та мотивації до соціального контакту. Дитина з аутизмом може мати розвинені сенсорні чи моторні навички, однак їх використання не пов'язане із соціальною метою. Саме тому робота зі стимуляції

мовлення не може обмежуватися логопедичними чи артикуляційними вправами – вона повинна починатися із відновлення базових передумов комунікації.

У межах представленого дослідження передумови мовленнєвої діяльності визначаються як сукупність сенсорних, моторних, когнітивних, соціально-емоційних та мотиваційних механізмів, які забезпечують здатність дитини сприймати, відтворювати і символічно узагальнювати мовні стимули. Центральним компонентом цих передумов виступає моторна імітація – здатність дитини повторювати рухи, пози, жести або дії іншої людини. У нормотиповому розвитку ця здатність формується спонтанно, починаючи з перших місяців життя, і забезпечує засвоєння невербальних сигналів, а надалі – мовлення. У дітей з аутизмом порушення імітації обмежує можливість природного навчання через спостереження, наслідування та емоційне резонування, що призводить до труднощів із формуванням зорового контакту, спільної уваги та насамперед вербальних реакцій. Тому вплив на імітаційні процеси є ключовим чинником у стимуляції мовленнєвого розвитку при РАС.

Теоретично методика спирається на принципи прикладного аналізу поведінки (АВА), який є науково обґрунтованим підходом до модифікації поведінки на основі системного аналізу стимулів, реакцій і наслідків. Основними принципами є:

- аналітичність (кожна навичка розкладається на мікрокомпоненти);
- послідовність (завдання підбираються за принципом від простого до складного);
- індивідуалізація (план будується на основі актуального рівня розвитку дитини);
- мотивоване навчання (поведінка підкріплюється значущими для дитини наслідками);
- узагальнення (навички мають проявлятися у різних контекстах і з різними людьми).

Авторська методика поєднує в собі поведінкові принципи АВА з елементами натуралістичного навчання (Natural Environment Teaching), Reciprocal Imitation Training (RIT) і S–S pairing (stimulus–stimulus pairing), створюючи цілісну адаптивну систему стимуляції мовлення. Основний фокус робиться на розвитку моторної і вокальної імітації, що забезпечує формування зв'язку між сприйняттям, рухом і звуком – тобто між моторними та вербальними системами дитини.

Структура методики:

1. Фізичні прийоми для активації голосу у дитини:
 - 1) Сміх – як щоденне завдання;
 - 2) Позитивний тілесний контакт з дорослим;
 - 3) Сенсорне насичення рота;
 - 4) Оральна стимуляція.
2. Формування вокальної ехо-реакції (повторення за дорослим):
 - 1) Запуск вокалізації через емоційний контакт;
 - 2) Моделювання короткого звуку (імітація за дорослим);
 - 3) Включення серії “високої вірогідності” (high-p);
 - 4) Генералізація з різними звуками і мовцями.
3. Запуск ехо через поєднання стимулів (S–S pairing):
 - 1) Створення у дитини позитивної асоціації з певним звуком;
 - 2) Запуск спонтанного повторення (ехо).
4. Формування вокальної реакції через високоймовірну серію завдань:
 - 1) Створення серії легких (відомих) завдань, що викликають позитивний ритм взаємодії та простого вокального завдання;
 - 2) Формування високопідкріпленої вокальної реакції з використанням поведінкового імпульсу.
5. Запуск перших вокальних реакцій через запит:
 - 1) Визначення актуального запиту;

- 2) Називання предмету з використанням аудіального та візуального сприйняття дитини;
 - 3) Пропозиція та надання можливості для повторення;
 - 4) Підкріплення;
 - 5) Повторюваність;
 - 6) Формування стимульного контролю.
6. Зменшення підказок за планом:
- 1) Фізична часткова – торкання руки;
 - 2) Жестова – вказування на предмет;
 - 3) Візуальна – короткий показ без слова;
 - 4) Вербальна – «Давай як я» – подальше усунення;
 - 5) Поступове збільшення кількості стимулів, що пропонуються одночасно та їх ротація.
7. Розрізнення немовленнєвих звуків:
- 1) Знайомство зі звуком через імітацію;
 - 2) Розрізнення звуків серед знайомих предметів;
 - 3) Аудіальна локалізація без візуальної підказки;
 - 4) Ротація (генералізація звуку до нового предмета);
 - 5) Формування зв'язку “Звук–Образ–Вибір”.
8. Формування навички слухати та розрізняти звуки:
- 1) Привернення уваги до звуку;
 - 2) Пошук джерела звуку;
 - 3) Розрізнення різних звуків;
 - 4) Розрізнення схожих звуків;
 - 5) Узагальнення в побуті.
9. Формування “поведінки слухача” через немовленнєві звуки:
- 1) Створення звукової парадигми;

- 2) Моделювання зосередження через співвіднесення звуку та дії у виконанні дорослого;
- 3) Формування взаємопов'язаності звуку та дії у виконанні дитини з підтримкою;
- 4) Самостійне виконання дії у кореляції зі звуком;
- 5) Диференціація звуків;
- 6) Генералізація в ігровому середовищі;
- 7) Поступове введення вербального маркера.

Алгоритм реалізації методики побудований як поетапна система впливу, у якій кожен наступний крок спирається на сформовані результати попереднього.

Перший етап – діагностично-аналітичний – передбачає визначення вихідного рівня сформованості імітаційних і вокальних навичок, оцінку сенсорного профілю, рівня уваги, зорового контакту, готовності до взаємодії та мотиваційних пріоритетів дитини. Важливо також виявити наявність спонтанних реакцій (вокалізацій, рухів, жестів) і характер реагування на соціальні стимули. За результатами цього етапу розробляється індивідуальна карта розвитку, де зазначаються цільові навички (наприклад, наслідування рухів рук, стукання по столу, повторення складів «ба», «ма»), а також визначаються відповідні способи підкріплення – сенсорні, соціальні або предметні.

Другий етап – мотиваційно-сенсорна активація. На цьому рівні мета полягає у створенні позитивного досвіду взаємодії та підвищенні інтересу до соціального контакту. Застосовуються короткі ігрові епізоди з вираженою емоційною підтримкою, сенсорними стимулами, пісеньками, рухливими іграми. Дорослий відображає дії дитини, використовуючи принцип «дзеркала»: якщо дитина махає рукою, фахівець повторює цей рух і додає позитивну інтонацію, усмішку, коментар. Це створює базову емоційну синхронізацію – передумову для імітаційної готовності.

Третій етап – формування моторної імітації. Тут застосовуються методи Reciprocal Imitation Training, які базуються на взаємності: спочатку дорослий повторює дії дитини, потім пропонує нову дію і стимулює повторення. Дитина бачить, що її поведінка викликає реакцію іншої людини, і починає відчувати причинно-наслідковий зв'язок між власними діями та увагою партнера. Для формування послідовності використовуються парні набори іграшок (дві машинки, два кубики, дві ложки тощо), щоб дитина бачила паралельність дій. Кожна правильна реакція відразу підкріплюється – вербально, емоційно або предметно. У разі відсутності реакції застосовується підказка (фізична, жестова або вербальна), яка поступово зменшується. Формування моторної імітації відбувається у послідовності: дії з предметами → дії без предметів → жести → рухи обличчя та артикуляційного апарату.

Четвертий етап – розвиток вокальної імітації. Тут застосовується техніка S-S pairing: обраний цільовий звук (наприклад, «а», «ма», «па») асоціюється з приємним стимулом – грою, рухом, сенсорним ефектом. Звук вимовляється дорослим одночасно з подачею стимулу, що формує позитивну асоціацію. Через багаторазові повторення дитина починає сприймати звук як передвісник приємної події, що стимулює спонтанні вокалізації. Потім застосовується шейпінг (shaping) – послідовне формування звуків: спочатку підкріплюється будь-яке схоже звучання, потім – більш точне, далі – склади, короткі слова. Цей процес супроводжується емоційним підкріпленням, ігровими сценаріями та спільними діями, що підвищують мотивацію дитини до повторення.

П'ятий етап – інтеграція моторної та вокальної імітації. Цей рівень поєднує рух і звук: кожен рух супроводжується певним звуком, ритмом або коротким словом. Наприклад, дитина стукає кубиком по столу, вимовляючи «ба-ба», або плескає в долоні під ритмічний звук. Це допомагає сформувати зв'язок між моторною та вокальною системами, що є основою для становлення артикуляційної бази мовлення. Важливим аспектом є поступовий перехід від

навмисних вправ до природних ситуацій – у грі, у побуті, у спілкуванні з батьками.

Шостий етап – генералізація та закріплення навичок. Важливо, щоб сформовані реакції не залишалися прив'язаними до конкретного середовища або людини. Для цього проводиться варіювання умов: нові іграшки, інші простори, інші партнери. Навички, сформовані в індивідуальних заняттях, переносяться у групову взаємодію, у домашні побутові ситуації. Батьки активно залучаються як співтерапевти, що дозволяє закріпити результати і зробити вплив системним.

На кожному етапі ведеться спостереження і документування результатів: кількість імітаційних реакцій, частота вокалізацій, тривалість зорового контакту, кількість спонтанних ініціацій. Аналіз даних дозволяє коригувати програму: якщо дитина досягає стабільних результатів (наприклад, 80% правильних реакцій у двох різних умовах), завдання ускладнюються. Якщо спостерігається регрес або відсутність прогресу, проводиться аналіз стимульного середовища, типу підкріплення і способів подання завдань. Таким чином, методика має адаптивний характер – вона змінюється під дитину, а не навпаки.

Теоретично ця система впливу пояснюється через поняття сенсомоторного підґрунтя мовлення. Імітація – це механізм, який поєднує моторні та когнітивні структури мозку, активує зони Брока і Верніке, стимулює дзеркальні нейрони, відповідальні за розуміння дій інших. Через повторення дії формується не лише моторна реакція, а й символічна асоціація – дитина починає розуміти, що дії і звуки мають значення. Це закладає основу для переходу від наслідування до цілеспрямованої комунікації, а від неї – до власного мовлення.

Програма була побудована на принципах прикладного аналізу поведінки та включала індивідуальні заняття з кожною дитиною, що проводилися два-три рази на тиждень, тривалістю 25–30 хвилин. Протягом цих занять педагог працював за структурованою схемою, яка поєднувала ігрові епізоди, вправи на імітацію рухів та звуків, вправи на формування спільної уваги, а також короткі природні

комунікативні ситуації, у яких дорослий моделював цільову поведінку і підкріплював будь-які прояви ініціативи з боку дитини. Такий підхід забезпечував баланс між структурованим навчанням і природною взаємодією, що є оптимальним для дітей раннього віку.

Ключовими принципами корекційної програми були позитивне підкріплення, поступове зменшення підказок (prompting → fading), індивідуалізація завдань відповідно до сенсорних і поведінкових особливостей кожної дитини, а також опора на природне середовище, де дитина почувається спокійно та здатна до взаємодії. Важливо підкреслити, що компоненти авторської адаптивної методики безпосередньо відповідали системі педагогічної роботи ГО «Сенс», яка включає мінімалістичний дизайн простору, чітке зонування, передбачуваність структури занять та використання візуальних підказок для регуляції поведінки. Така узгодженість методів із середовищем забезпечила стабільність умов дослідження і дозволила зосередитись на динаміці розвитку саме тих навичок, що були об'єктом аналізу.

3.2. Визначення ефективності авторської адаптивної методики впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом

Оцінювання ефективності авторської адаптивної методики, спрямованої на стимуляцію розвитку моторної та вокальної імітації у дітей раннього віку з розладами спектра аутизму, здійснювалося у процесі формувального експерименту, який проводився на базі ГО «Сенс» м. Черкаси. Дослідження мало на меті не лише практичну перевірку створеної програми, а й вивчення механізмів впливу системи вправ на формування основних передумов мовленнєвої діяльності, таких як зоровий контакт, спільна увага, комунікативні інтенції та мовленнєва активність.

В основі методики лежить принцип адаптивного навчання, коли вправи добираються з урахуванням індивідуального темпу засвоєння дитиною матеріалу, рівня її сенсорного навантаження, емоційного стану та комунікативної готовності. Навчальний процес відбувався в індивідуальній формі, що дозволяло максимально врахувати особливості поведінкових реакцій кожної дитини.

Кожне заняття мало чітку структуровану послідовність і тривало в середньому 20–25 хвилин. Заняття проводилися тричі на тиждень у спеціально підготовленому просторі, який був позбавлений надлишкових сенсорних подразників і сприяв концентрації уваги дитини на взаємодії з дорослим. Використовувалося мінімальне число іграшок – лише ті, які мали потенціал для створення спільної дії або звукового ефекту (брязкальця, барабан, дзвіночки, кубики, музичні інструменти).

Процес реалізації методики включав п'ять основних етапів занять, що поступово формували логічну структуру навчання:

1. Етап встановлення контакту та сенсорної підготовки.

На початку кожного заняття педагог створював позитивне емоційне тло, використовуючи невербальні засоби – усмішку, спокійний тон, короткі вокалізації, м'які дотики (у разі згоди дитини). Встановлення контакту здійснювалося через спільну дію, наприклад, перекочування м'яча або ритмічне плескання. Завданням цього етапу було зниження тривожності, створення атмосфери безпеки та передбачуваності.

2. Етап залучення у спільну діяльність.

Після налагодження початкової взаємодії педагог переходив до вправ, спрямованих на розвиток спільної уваги. Для цього використовувалися короткі ігрові сюжети, у яких дорослий демонстрував послідовність дій із предметом (наприклад, підняти кубик, постукати, покласти назад). Дитину заохочували до спільного виконання дії. У разі відсутності реакції використовувалися підказки – фізичне спрямування руки або жестова демонстрація.

3. Етап формування моторної імітації.

На цьому етапі проводилася система вправ на наслідування рухів. Починалося з простих дій, які не потребують складної координації (плескання, підняття рук, постукування, відкривання долонь), поступово переходячи до комбінованих рухів і дій з предметами. Імітаційна активність стимулювалася за допомогою позитивного підкріплення – вербальної похвали, усмішки, короткої музичної паузи або улюбленої дії (наприклад, запуск мильних бульбашок). У разі невдачі не застосовувалося жодного покарання чи корекційного зауваження; замість цього педагог повторював дію, зменшував складність і пропонував повторити.

4. Етап розвитку вокальної імітації.

Цей етап передбачав використання техніки S–S pairing, коли звукові реакції поєднуються із сенсорним підкріпленням. Педагог промовляв окремі звуки або склади («ба», «па», «ма», «ту»), одночасно супроводжуючи їх рухом або дією (удар по барабану, плескання в долоні). Метою було створення позитивної асоціації між вокалізацією і приємним стимулом, що підвищувало мотивацію дитини до наслідування звуків. Коли дитина проявляла навіть мінімальний вокальний відгук, педагог негайно підкріплював реакцію емоційним захопленням або повторенням гри.

5. Етап інтеграції та генералізації навичок.

Останній етап спрямовувався на перенесення сформованих імітаційних дій у різні контексти – під час гри, спілкування з батьками, побутових моментів (наприклад, під час одягання, годування, збирання іграшок). У роботі з батьками педагог демонстрував прийоми повторення вправ удома, пояснював, як закріплювати здобуті навички природним шляхом – через спільні пісеньки, гру «ку-ку», прості рухи з повторенням звуків.

Під час проведення кожного заняття педагог здійснював безперервне спостереження за поведінкою дитини, фіксуючи прояви зорового контакту, спільної уваги, комунікативних намірів, реакцій на стимулювання та ступінь

залучення у спільну діяльність. Для об'єктивізації даних використовувалася авторська методика оцінювання сформованості моторної та вокальної імітації, розроблена на основі методики ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised).

У межах цієї системи оцінювання педагог фіксував рівень сформованості навички за трьома параметрами:

- спонтанність прояву (чи з'являється імітація без стимулу);
- точність виконання (повнота повторення руху або звуку);
- стійкість у часі (чи відтворюється навичка під час наступних занять без нагадування).

Кожен параметр оцінювався у балах від 0 до 2, що дозволяло формувати індивідуальний профіль розвитку кожної дитини та відстежувати поступову динаміку. У кінці кожного заняття педагог робив короткий запис спостережень, відзначаючи, які дії викликали інтерес, що залишалося складним, які методи стимуляції виявилися найефективнішими.

З метою підвищення достовірності оцінювання результати спостережень обговорювалися в межах командної супервізії, до якої залучалися логопед, психолог і поведінковий терапевт центру. Це дозволяло зіставити різні фахові спостереження, уникнути суб'єктивності та забезпечити системний аналіз змін у поведінці дітей.

У процесі занять велика увага приділялася емоційній регуляції – педагог спостерігав за станом дитини, щоб вчасно розпізнати перевтому, перевантаження або зниження мотивації. Заняття мали гнучку структуру: у разі потреби вводилися короткі перерви, сенсорні паузи або зміна виду діяльності. Таке поєднання структурованості та гнучкості дозволяло уникати перевантаження, зберігаючи при цьому стабільність навчального процесу.

Для збереження природності взаємодії не використовувалися жорсткі інструкції або корекційні вимоги. Весь процес мав форму емоційно насиченої

гри, у якій педагог виступав не як контролер, а як партнер по спілкуванню. Завдяки цьому діти поступово вчилися встановлювати зоровий контакт, реагувати на емоційні стимули дорослого, виявляти зацікавленість і готовність до співдії.

Таким чином, визначення ефективності методики відбувалося не через формальні тести, а через системне спостереження за поведінковими та комунікативними показниками, що відображали природний розвиток передумов мовленнєвої діяльності. Такий підхід відповідає сучасним принципам раннього втручання, де оцінювання не є зовнішнім контролем, а частиною навчально-розвивального процесу.

Побудова процесу на основі поєднання АВА-принципів, природного навчання, ігрової діяльності та емоційної підтримки забезпечила цілісність педагогічного впливу й створила умови для гармонійного розвитку базових комунікативних функцій у дітей із розладами спектра аутизму.

Моторна імітація після втручання

Після реалізації формувального впливу, що включав послідовну стимуляцію імітаційних навичок у межах авторської адаптивної методики, було зафіксовано стійке зростання показників моторної імітації у всіх дітей. Діти почали активніше реагувати на інструкції, збільшилась кількість ініціативних наслідувальних дій, розширився спектр моторних реакцій. Зокрема:

- більшість дітей засвоїли наслідування дій з предметами («дай», «поклади», «стукни», «зроби як я»);
- з'явилися спроби імітації рухів ротом та обличчям під час спільної гри;
- зафіксовано покращення узгодження рухів із вокальними реакціями, що вказує на розвиток інтеграції між моторною та звуковою системами.

Звукова імітація після втручання

Після проведення занять також відзначається підвищення рівня звукової імітації. У дітей з'явилися спроби повторювати прості звуки, склади, короткі слова, а також емоційні вокалізації у відповідь на звернення дорослого. Характерним стало:

- поява звукової реакції на знайомі інструкції («скажи а», «дай», «ще»);
- наслідування ритму, тривалості та гучності звуків;
- у більш підготовлених дітей – формування артикуляційної злагодженості (узгоджені рухи губ і язика при наслідуванні складів);
- поступове зростання довільності вокальних реакцій, що свідчить про підвищення рівня комунікативної мотивації.

Таким чином, ефективність проведеного втручання підтверджується динамікою переходу від реактивного до ініціативного наслідування, що є ключовою ознакою становлення мовленнєвих передумов.

Її можна відобразити наступним чином (Рис.3.1-3.2.):

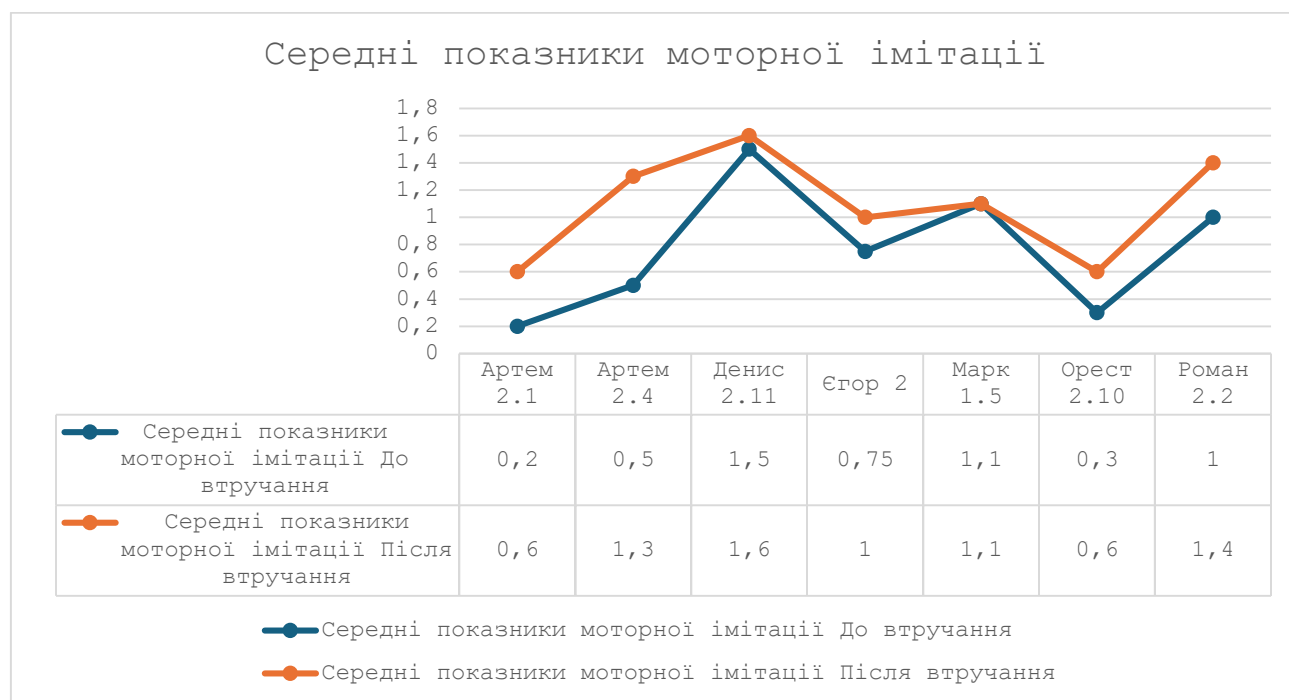


Рис. 3.1. Середні показники моторної імітації

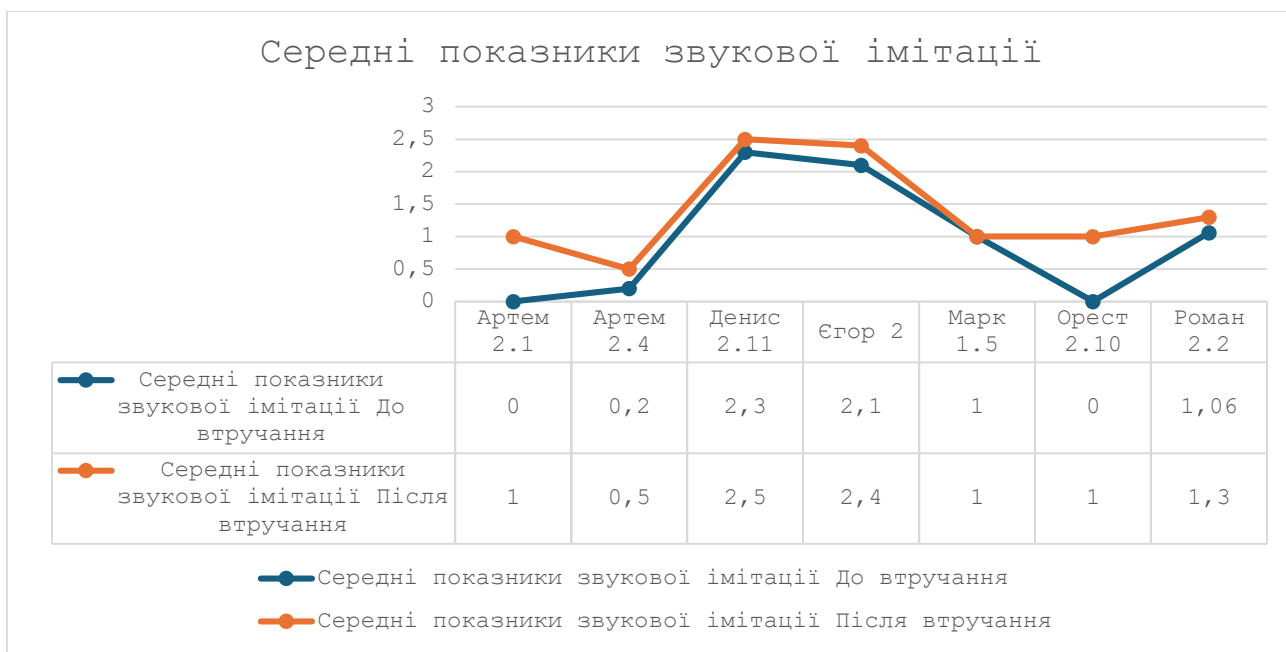


Рис. 3.2. Середні показники звукової імітації

Порівняння даних констатувального та контрольного етапів дає змогу стверджувати, що:

- моторна імітація формується швидше і виступає базою для вокальної активності;
- звукосенсорні реакції потребують більш тривалого тренування, але їхній розвиток стає можливим лише за умови достатнього рівня моторної узгодженості;
- діти, які демонструють емоційну включеність і спільну увагу, швидше переходять до наслідування мовних патернів;
- позитивна динаміка спостерігається навіть у дітей з низьким початковим рівнем, що свідчить про потенційну ефективність методу для широкого спектра дітей з аутизмом раннього віку.

Після реалізації формувального етапу дослідження, який включав системне використання авторської адаптивної методики, побудованої на принципах прикладного поведінкового аналізу (АВА) та спрямованої на розвиток моторної і вокальної імітації, зафіксовано помітну позитивну динаміку у більшості дітей.

Вони почали активніше включатися у взаємодію з дорослим, реагувати на візуальні та вербальні підказки, зросла кількість самостійних наслідувальних дій. У декого з'явилися елементи синхронізації рухів із звуковими реакціями, що свідчить про активізацію сенсомоторної інтеграції – базового механізму мовленнєвого розвитку. Спостерігається підвищення зорової концентрації, інтересу до обличчя дорослого, виникнення спільної уваги, що створює сприятливий ґрунт для становлення комунікації.

Також позитивна динаміка після реалізації втручання проявилася в тому, що діти поступово перейшли від реактивного наслідування до свідомого, почали використовувати імітаційні дії як спосіб комунікації та навчання. У взаємодії з дорослим спостерігалось зростання довільності, координації рухів, узгодження моторних і звукових компонентів. Паралельно посилилася мотивація до спільної діяльності, що виявлялося у спробах привернути увагу, повторити знайому дію чи звук, виразити емоцію. Таким чином, можна говорити про формування первинної основи для комунікації – переходу від ізольованої поведінки до спільного досвіду, який і є фундаментом розвитку мовлення.

Зміни, що відбулися, мають не лише поведінковий, а й психолінгвістичний характер: посилення наслідувальної активності свідчить про дозрівання сенсомоторних і перцептивних механізмів, які забезпечують взаємодію між руховими та слуховими системами. Це вказує на початок формування внутрішньої координації, необхідної для майбутнього оволодіння артикуляційними рухами й фонематичним сприйняттям. Одночасно зростання зорової уваги й емоційного відгуку демонструє покращення регуляції поведінки, що створює передумови для розвитку когнітивних функцій, зокрема пам'яті та мислення.

Таким чином, навіть за короткий період реалізації методики діти почали переходити від реактивного до більш довільного типу імітації, що є важливим етапом у формуванні мовленнєвої готовності.

Водночас варто наголосити, що проміжок часу між початком і завершенням дослідження є відносно коротким, тому зафіксовані зміни мають переважно характер тенденції, а не остаточної стабілізації мовленнєвих навичок. Імітаційна поведінка дітей раннього віку з аутизмом формується повільно, із затримкою узагальнення та перенесення навичок у нові контексти. З огляду на це, отримані результати свідчать лише про початкову фазу розвитку, проте саме на цій стадії вже простежується виразна позитивна динаміка. Подальше продовження роботи з використанням даної методики, а також систематичне повторення вправ на імітацію, закріплення вокально-моторних зв'язків, поступове ускладнення стимульного матеріалу, імовірно, забезпечить стійкіші результати та вищий рівень сформованості мовленнєвих передумов.

Таким чином, можна стверджувати, що розроблений вплив є ефективним і потенційно перспективним напрямом розвитку мовленнєвих функцій у дітей із розладами спектра аутизму. Незважаючи на коротку тривалість формувального етапу, спостерігається виразна тенденція до підвищення рівня моторної та звукової імітації, появи перших ознак узгодженості між моторними та вокальними реакціями, покращення емоційної залученості й соціальної взаємодії. В перспективі триваліше застосування авторської адаптивної методики з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини може сприяти переходу від ізольованих наслідувальних реакцій до більш комплексних форм комунікації, а надалі – до розвитку розуміння мовлення та появи перших осмислених слів. Таким чином, результати дослідження свідчать про значний потенціал раннього втручання, заснованого на принципах АВА-терапії, як дієвого інструменту стимуляції становлення передумов мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом.

3.3. Методичні рекомендації щодо особливостей застосування методики впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з аутизмом

Запропонована авторська адаптивна методика спрямована на стимуляцію та розвиток моторної і вокальної імітації з метою активації вербальної компоненти комунікації у дітей раннього віку з розладами спектра аутизму (РАС). Її розроблення базується на принципах прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis – ABA) та методологічних засадах натурального навчання (Natural Environment Teaching). Методика може бути впроваджена фахівцями у сфері спеціальної освіти, логопедами, психологами, педагогами раннього втручання та батьками, які безпосередньо взаємодіють із дітьми з аутизмом.

Основоположними принципами впровадження є: індивідуалізація впливу, структурованість занять, послідовність і системність, природність взаємодії, позитивне підкріплення, участь родини та мультидисциплінарна співпраця. Розглянемо ці принципи детальніше.

Індивідуальний підхід. Розвиток імітаційних і мовленнєвих навичок має спиратися на глибоке розуміння особливостей кожної дитини: її сенсорного профілю, рівня збудливості, комунікативної готовності та пізнавальної активності. На початковому етапі рекомендується здійснити повну поведінково-комунікативну оцінку з використанням модифікованої системи ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised), яка дозволяє визначити рівень розвитку моторної, вокальної, когнітивної та соціальної сфер.

Індивідуальний підхід передбачає створення емоційно безпечного середовища, у якому дитина не відчуває тиску чи примусу. Педагог або терапевт виступає не як контролер, а як партнер у взаємодії. Розвивальні завдання добираються з урахуванням рівня комфорту дитини, її улюблених іграшок, дій, звуків. Кожна сесія починається з емоційного налаштування – встановлення

зорового контакту, використання усмішки, лагідного голосу, короткої спільної дії (наприклад, плескання, перекочування м'яча).

Структурованість і послідовність. Кожне заняття повинно мати чітку послідовну структуру:

1. Підготовчий етап (3–5 хвилин) – встановлення контакту, спільна дія, сенсорна активація.
2. Основний етап (15–20 хвилин) – вправи на розвиток моторної та вокальної імітації, поступовий перехід від спільних рухів до звукового супроводу.
3. Заключний етап (3–5 хвилин) – релаксаційна взаємодія, коротке узагальнення, спільне завершення заняття.

Послідовність вправ побудована за принципом «від простого до складного» та «від наслідування рухів до наслідування звуків». Початкові заняття зосереджуються на формуванні моторної імітації (жести, рухи рук, дії з предметами), далі – на поєднанні руху зі звуком, а завершальний етап – на вокальній активності.

Структурованість занять забезпечує дитині передбачуваність, що є особливо важливим для дітей із РАС, які відчують тривогу при раптових змінах. Рекомендується використовувати візуальні підказки – піктограми або фотографії послідовності вправ, які допомагають дитині орієнтуватися у процесі заняття.

Природність і контекстність взаємодії. Заняття рекомендовано проводити у формі ігрової діяльності, де дитина сприймає навчальний процес як приємну взаємодію. Усі завдання інтегруються у природні ситуації – спільну гру, побутові дії, ритмічні ігри, короткі вокалізації під музику. Важливо, щоб кожна дія мала емоційний супровід і була пов'язана з приємним досвідом (усмішка, спільне захоплення, відчуття успіху).

Так, вправи типу «Плесни, як я», «Покажи ручку», «Стукни кубиком» або «Скажи ба!» поєднують простоту моторного руху з вокальним наслідуванням і формують первинну синхронність у взаємодії. Природна контекстність забезпечує можливість генералізації навички – перенесення засвоєного у звичайне життя, що є необхідною умовою розвитку комунікації.

Позитивне підкріплення. Уся робота має здійснюватись на основі системи підкріплення, характерної для АВА-терапії. Будь-яка спроба дитини до наслідування або взаємодії – навіть найменша – негайно підкріплюється емоційною похвалою, сенсорним стимулом або короткою улюбленою дією. Підкріплення повинне бути миттєвим, емоційним, різноманітним, але не перетворюватися на залежність від зовнішньої винагороди.

Застосовується диференційоване підкріплення – найбільш яскраве за спроби самостійного наслідування та помірне за реакцію на підказку. Такий підхід формує внутрішню мотивацію до взаємодії й створює позитивну асоціацію між комунікацією та задоволенням.

Участь родини. Ефективність формування передумов мовлення значною мірою залежить від участі батьків у процесі. Фахівець має проводити короткі інструктажі для батьків, показуючи, як повторювати вправи вдома, як підкріплювати успіхи дитини та підтримувати її мотивацію. Рекомендується проводити спільні сесії, під час яких дитина виконує знайомі дії у присутності батьків, що підсилює почуття безпеки.

Домашня підтримка допомагає закріпити сформовані імітаційні та вокальні реакції у різних контекстах: під час побутових дій, ігор, прогулянок. Батькам слід пояснювати, що ключовим чинником успіху є регулярність, позитивний емоційний фон та відсутність примусу.

Мультидисциплінарна співпраця. Запровадження методики потребує взаємодії фахівців різного профілю – логопеда, психолога, поведінкового терапевта, корекційного педагога. Кожен спеціаліст спостерігає певний аспект

розвитку: мовленнєву активність, сенсомоторну координацію, емоційну регуляцію, поведінкову стабільність. Спільне обговорення результатів дозволяє вчасно коригувати програму, визначати оптимальні стратегії стимуляції та запобігати перевантаженню дитини.

Систематичність і моніторинг. Заняття мають проводитись не менше трьох разів на тиждень протягом 6–8 тижнів. Кожна сесія супроводжується коротким записом спостережень педагога. Важливим елементом є неперервне оцінювання прогресу, що здійснюється за допомогою авторської системи, створеної на основі ABLLS-R.

Фіксуються такі показники:

- кількість спроб наслідування рухів або звуків;
- спонтанність реакції;
- точність виконання;
- тривалість зорового контакту;
- реакція на підкріплення.

Регулярний аналіз дозволяє не лише оцінити ефективність впливу, але й адаптувати програму до поточного стану дитини, змінюючи темп, інтенсивність або набір вправ.

Етичність та емоційна підтримка. Застосування методики передбачає повагу до індивідуальності дитини, її емоційних меж і права на вибір. У жодному випадку не допускається тиск чи примус. Заняття мають бути емоційно комфортними, заснованими на довірі, грі, радісних переживаннях і поступовому успіху.

Практичні рекомендації для фахівців

1. Розпочинайте з формування базового контакту і спільної уваги, поступово переходьте до вправ на моторну імітацію.
2. Використовуйте короткі вправи, повторюйте їх до стабільного засвоєння.

3. Не вимагайте точного повторення – приймайте будь-яку спробу як позитивну.
4. Чергуйте періоди активності з короткими сенсорними паузами.
5. Завжди завершуйте заняття на позитивній ноті – короткою грою, пісенькою, спільним сміхом.
6. Ведіть журнал спостережень, щоб відстежувати поступ і коригувати підхід.
7. Залучайте батьків до процесу – демонструйте вправи, пояснюйте значення імітації та її роль у розвитку мовлення.

Отже, розроблена система методичних рекомендацій є універсальним орієнтиром для практичної реалізації впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей з аутизмом. Вона поєднує структурованість АВА-підходів із гнучкістю ігрового навчання, забезпечує умови для гармонійного розвитку моторної, емоційної та комунікативної сфер і створює фундамент для подальшого формування мовлення як засобу соціальної інтеграції дитини.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі розкрито зміст та алгоритм впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з РАС з використанням авторської адаптивної методики. Методика інтегрує принципи АВА-терапії, натуралістичних підходів до навчання, Reciprocal Imitation Training, S–S pairing, структурованого й водночас емоційно насиченого середовища, що дозволяє будувати навчальний процес як систему цілеспрямованого, але природного для дитини впливу, та спрямована на стимуляцію і розвиток моторної та вокальної імітації як базових психофізіологічних процесів, що забезпечують активацію та становлення вербальної компоненти комунікації.

Обґрунтовано теоретичні засади методики, її місце у структурі корекційно-розвивальної роботи з дітьми раннього віку з аутизмом та визначено її

відмінність від традиційних логопедичних і мовленнєвих підходів. Наголошено, що запропонована система не передбачає прямого навчання артикуляції чи засвоєння лексичного матеріалу, а ґрунтується на розвитку базових комунікативних передумов – зорового контакту, спільної уваги, наслідування дій і звуків, а також емоційного залучення у взаємодію з дорослим.

Деталізовано поетапний алгоритм реалізації програми: від діагностично-аналітичного етапу з використанням адаптованих шкал ABLLS-R, через мотиваційно-сенсорну активацію, формування моторної імітації, розвиток вокальної імітації, інтеграцію руху й звуку, до генералізації навичок у різних життєвих контекстах. Показано, що послідовність етапів, опора на провідні для дитини види діяльності, чітка структура заняття (встановлення контакту – спільна дія – цільові вправи – завершення) та постійний моніторинг динаміки дозволяють не лише впливати на окремі поведінкові реакції, а й формувати цілісний комунікативний профіль. Окремо наголошено на ролі позитивного підкріплення, поступового зменшення підказок, візуальної підтримки, узгодженості методики з просторовою організацією середовища та важливості індивідуалізації впливу щодо сенсорних, емоційних і когнітивних особливостей дитини.

Вказано, що процес реалізації методики передбачає планування, проведення та моніторинг впливу, кожен із яких має власну специфіку. На етапі планування визначаються вихідний рівень розвитку дитини, її сенсомоторні особливості, характер реакцій на стимулювання, мотиваційні чинники. Здійснюється добір вправ, що відповідають рівню сприйняття й емоційній готовності дитини, формуються індивідуальні навчальні цілі.

Проведення впливу відбувається у формі індивідуальних занять тривалістю 20–25 хвилин, що структуровані на етапи: встановлення емоційного контакту, залучення у спільну діяльність, розвиток моторної імітації, стимуляція вокальної активності та інтеграція навичок у природні ситуації. Використовуються

прийоми натурального навчання (Natural Environment Teaching), що забезпечують природність взаємодії, а також принципи позитивного підкріплення, які сприяють закріпленню поведінкових реакцій. Особлива увага приділяється емоційному стану дитини, створенню атмосфери безпеки та довіри, гнучкому темпу роботи, що запобігає перевантаженню.

Моніторинг ефективності здійснюється через систему спостереження та оцінювання, побудовану за принципами методики ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised). У процесі спостереження фіксуються прояви зорового контакту, спільної уваги, комунікативних намірів, рівень залучення у спільну діяльність, а також ступінь сформованості моторної та вокальної імітації. Такий підхід дозволяє відстежувати індивідуальну динаміку розвитку кожної дитини та коригувати програму відповідно до її потреб.

Розкрито механізм впливу методики: через наслідування рухів і звуків формується здатність дитини до спільної дії, емоційного резонансу та поступового переходу від невербальних до вербальних форм комунікації. Залучення сенсорних стимулів, ритмічних і рухових елементів сприяє формуванню нейронних зв'язків, що інтегрують сприйняття, рух і мовлення. Підкреслено, що саме моторна і вокальна імітація виступають первинними каналами соціального навчання, через які дитина засвоює моделі поведінки, комунікативні жести, інтонаційні зразки.

Обґрунтовано доцільність застосування авторської адаптивної методики у процесі розвитку мовленнєвої діяльності дітей раннього віку з аутизмом, оскільки вона забезпечує цілісний педагогічно-терапевтичний вплив, що поєднує поведінкову структурованість із природністю навчального середовища.

Підкреслено, що методика передбачає емоційно-етичний підхід до дитини з РАС, який унеможливорює примус, стимулює внутрішню мотивацію до взаємодії, підтримує самоповагу та формує позитивне ставлення до комунікації. Авторська адаптивна система впливу не лише створює передумови для розвитку

мовлення, але й сприяє гармонізації сенсомоторних, емоційно-вольових і соціальних процесів, які визначають подальшу успішність соціальної інтеграції дитини.

Таким чином, представлено комплексну характеристику алгоритму впливу, розкрито логіку реалізації авторської адаптивної методики, її педагогічні, психологічні та корекційні засади, обґрунтовано доцільність її застосування у роботі з дітьми з аутизмом раннього віку для формування передумов мовленнєвої діяльності та активізації комунікативної поведінки.

Ефективність авторської методики підтверджена результатами практичної апробації на базі ГО «Сенс» (м. Черкаси), де вона застосовувалася у роботі з дітьми раннього віку (2–3 роки) з розладами аутистичного спектра, що дало змогу оцінити її практичну ефективність щодо розвитку моторної та звукової імітації, а опосередковано – зорового контакту, спільної уваги, комунікативних інтенцій і мовленнєвої активності. Порівняння даних констатувального і контрольного етапів показало виразну позитивну динаміку: діти почали частіше включатися у взаємодію з дорослим, активніше реагували на інструкції, розширився спектр наслідуваних рухів, з'явилися перші спроби повторення звуків, складів і коротких слів, посилилась інтеграція між моторними та вокальними реакціями. Особливо показовим є перехід від реактивного, ситуативного наслідування до більш свідомих, ініційованих дитиною імітаційних дій, що розглядається як важливий крок у напрямі становлення діалогічної взаємодії.. У ході формувального експерименту спостерігалось зростання тривалості зорового контакту, збільшення кількості імітаційних дій, поява перших вокалізацій, підвищення частоти спонтанних комунікативних актів. Діти почали частіше реагувати на дії дорослого, повторювати рухи, а згодом – звуки. Ці зміни супроводжувалися покращенням емоційної взаємодії, проявом радості від спільних дій та ініціативними спробами вступити у контакт.

Таким чином, авторська адаптивна методика впливу на стан сформованості передумов мовленнєвої діяльності демонструє високу ефективність у стимуляції базових комунікативних механізмів дітей з аутизмом. Вона створює умови для поетапного розвитку: від сенсорної регуляції і мотивації – до моторної і вокальної імітації, від неї – до вербальної ініціації і формування первинного мовлення. Застосування принципів АВА-терапії, у поєднанні з емоційною взаємодією, гнучкою адаптацією і мультисенсорними стратегіями, забезпечує не лише формування поведінкових реакцій, але й розвиток комунікативної свідомості дитини – розуміння того, що взаємодія з іншими є приємною, цікавою і результативною.

Також підкреслено методичні й практичні аспекти застосування програми: можливість її впровадження фахівцями різного профілю (психологами, логопедами, педагогами раннього втручання), роль батьків як співтерапевтів, значущість мультидисциплінарної взаємодії, необхідність систематичності занять та регулярного поведінкового моніторингу. Запропоновані рекомендації акцентують на тому, що успішність формування передумов мовлення і навичок діалогу у дітей з аутизмом залежить не лише від змісту вправ, а й від етичності, емоційної безпеки, поваги до меж дитини та підтримки її внутрішньої мотивації до спілкування.

Результати, описані у розділі, інтерпретуються з урахуванням низки обмежень: невеликого обсягу вибірки, відносно короткої тривалості формувального етапу, специфіки контингенту (діти з РАС, які відвідують конкретний центр). Це дає підстави розглядати зафіксовані зміни як важливу, але початкову фазу становлення мовленнєвих передумов і діалогічних навичок, що потребує подальшого поглибленого вивчення, тривалішого супроводу та розширення експериментальної бази. У цілому висновується, що розроблена авторська адаптивна методика є перспективним та ефективним інструментом раннього втручання, здатним суттєво покращувати базові механізми комунікації

у дітей з аутизмом і створювати фундамент для більш складних форм мовленнєвої та соціальної взаємодії, зокрема для формування навичок ведення діалогу.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розширення вибірки, кількісний аналіз динаміки, адаптація методики для різних рівнів інтелектуального розвитку та поєднання її з сучасними технологіями альтернативної комунікації.

ВИСНОВКИ

У роботі представлено теоретичне узагальнення, компоративний аналіз та системне обґрунтування педагогічних і психологічних підходів до формування передумов мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку з розладами аутистичного спектра (РАС), а також у розробці та апробації ефективності адаптивної методики корекційного впливу, спрямованої на розвиток наслідувальної поведінки, моторної та звукової імітації як базових механізмів становлення мовлення. У ході дослідження було здійснено комплексний теоретико-емпіричний аналіз проблеми розвитку мовлення у дітей із РАС, який поєднав сучасні психологічні, педагогічні та нейропсихологічні підходи, що дозволило виявити взаємозв'язки між сенсомоторною, комунікативною та мовленнєвою сферами розвитку.

Було визначено, що розлади аутистичного спектра належать до найбільш складних порушень психічного розвитку, які супроводжуються дефіцитом соціальної взаємодії, емоційного відгуку, комунікативної ініціативи та наслідувальної поведінки. Ці порушення істотно впливають на становлення мовлення, обмежуючи можливість дитини засвоювати зразки поведінки, звуки та мовленнєві моделі з навколишнього середовища. У дослідженні підкреслюється, що саме імітаційна діяльність – здатність повторювати рухи, звуки, інтонації дорослого – виступає первинним механізмом опанування мовлення та соціальної взаємодії, тому її розвиток є ключовим завданням ранньої корекційної роботи.

Відповідно до поставленої мети, дослідження здійснювалося поетапно. На першому, теоретичному етапі було проаналізовано сучасні наукові підходи до проблеми мовленнєвого розвитку дітей із РАС, визначено понятійно-категоріальний апарат, описано основні психолінгвістичні, нейропсихологічні та поведінкові механізми, що лежать в основі становлення імітації. На підготовчому етапі розроблено комплекс діагностичних методик і систему корекційних вправ,

що ґрунтуються на принципах прикладного поведінкового аналізу (АВА) та шкали ABLLS-R, які дозволяють оцінити рівень сформованості моторної та звукової імітації, а також відстежити динаміку змін після проведення втручання. На дослідницькому етапі було проведено емпіричну перевірку програми, організовано спостереження, експериментальні завдання, анкетування та кількісно-якісний аналіз результатів.

Констатувальний етап дослідження показав, що у дітей раннього віку з аутизмом рівень сформованості моторної і вокальної імітації є вкрай низьким, нерівномірним і фрагментарним. Моторна імітація обмежувалася простими одноетапними рухами, тоді як складніші дії – поєднання рухів, артикуляційні моделі, синхронізація руху й звуку – виявилися недоступними. Звукова імітація була розвинена ще слабше: діти рідко реагували на вербальні інструкції, не повторювали звуки та склади, демонстрували неструктуровані вокалізації без комунікативного наміру. Спостереження підтвердили, що обмеження у сфері імітації прямо корелюють із труднощами встановлення зорового контакту, нестачею спільної уваги та недостатністю соціальної ініціативності.

Проведене втручання продемонструвало позитивну динаміку у формуванні передумов мовленнєвої діяльності. Після реалізації програми діти з РАС почали активніше реагувати на звернення дорослого, проявляти зацікавленість, утримувати зоровий контакт, наслідувати рухи та звуки з більшою довільністю та точністю. Поступово спостерігалось узгодження моторних і вокальних реакцій, поява елементів спільної уваги, ініціація комунікативних дій. Отримані результати свідчать про поступове формування основ довільної поведінки та соціальної залученості, які виступають фундаментом подальшого розвитку мовлення.

Застосовані методи аналізу результатів підтвердили достовірність виявлених змін. Встановлено суттєве підвищення середніх рівнів сформованості імітаційних навичок після втручання, що свідчить про ефективність програми.

Також було помічено взаємозв'язок сенсомоторних і комунікативних процесів у становленні мовлення: так, розвиток рухової імітації сприяє активізації артикуляційних та слухових механізмів, що є необхідною умовою появи звуконаслідувань, складів і перших слів.

Водночас підкреслено, що тривалість формувального впливу була обмеженою, тому результати варто розглядати як тенденції позитивного розвитку, що потребують подальшої підтримки та поглиблення.

Результати дослідження доводять, що формування мовлення у дітей із розладами спектра аутизму можливе лише за умови цілеспрямованої системної корекційної роботи, яка охоплює розвиток моторних, сенсорних і соціальних передумов комунікації. Використання адаптивної програми, побудованої на принципах поведінкової терапії, дозволяє не лише покращити конкретні навички наслідування, а й стимулювати загальний психічний розвиток, підвищити емоційний контакт, сформувати основи спільної діяльності з дорослим. Саме через спільну дію та позитивне емоційне підкріплення створюються умови для переходу від реактивного наслідування до ініціативного мовлення.

Отримані результати підтверджують наукову гіпотезу про те, що розвиток мовленнєвої діяльності у дітей із РАС безпосередньо залежить від рівня сформованості наслідувальних навичок. Імітація виступає універсальним механізмом соціального навчання, який дозволяє дитині поступово засвоювати не лише моторні й звукові моделі, а й емоційно-комунікативні схеми поведінки. Системне тренування імітації стимулює дозрівання нейропсихологічних структур, що забезпечують взаємодію між сенсорними, моторними й когнітивними компонентами психічної діяльності.

Узагальнюючи результати проведеної роботи, можна зробити висновок, що розроблена система дослідження та корекційної роботи є науково обґрунтованою, ефективною та перспективною для практичного використання. Вона доводить, що навіть за наявності значних порушень комунікативного

розвитку діти з аутизмом здатні до суттєвого прогресу за умови раннього втручання, індивідуалізації навчання й систематичної підтримки. Розвиток імітаційних дій стає відправною точкою становлення мовлення, соціальної взаємодії та пізнавальної активності, а отже, відкриває шлях до інтеграції дитини у соціальне середовище. Проведене дослідження має вагомим теоретичне й практичне значення, оскільки розкриває механізми мовленнєвого розвитку при аутизмі, визначає дієві способи педагогічного впливу та надає програму з підтвердженою ефективністю, що може бути впроваджена у діяльність фахівців у сфері спеціальної освіти, раннього втручання та поведінкової терапії, а також рекомендується для використання батьками як елемент домашньої підтримки розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024.
2. Бабяк О. О., Баташева Н. І., Душка А. Л. та ін. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 132 с.
3. Галаєвська Л. В. Психологічні передумови ефективної мовленнєвої комунікації учнів 8–9 класів. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 20–24. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9380/1/Галаєвська.pdf> (дата звернення: 10.10.2025).
4. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Мандрівець, 2021. 80 с.
5. Лелека Т. О. Психолінгвістика : навч.-метод. посіб. Кропивницький : Центральноукраїнський державний університет імені В. Винниченка, 2022. 121 с. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e5710cbe-9c94-455f-be18-ec7323a0fc64/content> (дата звернення: 15.10.2025).
6. Орап М. О. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*. 2010. № 1. С. 84–88. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/183> (дата звернення: 10.10.2025).
7. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко : корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 192 с.

8. Рібцун Ю. В. Науково-теоретичні передумови створення спеціальної комплексної програми для роботи з дітьми з ОМЗ, які мають мовленнєві порушення. *Особистість у єдиному освітньому просторі : збірник наукових тез III Міжнародного форуму (26–29 квітня 2012 р.)*. 2012. Вип. 1 (7). URL: <https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2018/04/Ribcun.pdf> (дата звернення: 18.10.2025).
9. Савінова Н. В., Берегова М. І., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2020. 244 с.
10. Скрипник Т. В. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5. С. 148-157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2014_5_19 (дата звернення: 18.09.2025).
11. Тарасун В. В., Хворова Г. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: Навч. посіб. для вищих навч. закладів / В.В. Тарасун, Г.М. Хворова; За наук. ред. Тарасун В.В. К.: Наук. світ. 2004. 100 с.
12. Чубенко О. В. Передумови формування усного мовлення в дітей. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Дошкільна, початкова та корекційна освіта*. 2011. Вип. 5 : URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp5/chubenko.pdf (дата звернення: 15.10.2025).
13. Adamson L. B., Bakeman R., Deckner D. F. The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development*. 2004. Vol. 75 (4). P. 1171–1187. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x).
14. Amaral D. G., Schumann C. M., Nordahl C. W. Neuroanatomy of autism. *Trends in Neurosciences*. 2008. Vol. 31, No. 3. P. 137–145.

15. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5). DC : American Psychiatric Publishing, 2013. 947 p.
DOI: [10.1176/appi.books.9780890425596](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596).
16. Andreasen H. TEACCH Method. Songbird Care, 2022. URL: <https://www.songbirdcare.com/articles/teacch-method> (date of access: 05.10.2025).
17. Association for Science in Autism Treatment (ASAT). The effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis — research synopsis. URL: <https://asatonline.org/research-treatment/research-synopses/the-effectiveness-of-the-picture-exchange-communication-system-pecs-on-communication-and-speech-for-children-with-autism-spectrum-disorders-a-meta-analysis/> (date of access: 04.10.2025).
18. Autism Speaks. Pivotal Response Treatment (PRT). URL: <https://www.autismspeaks.org/pivotal-response-treatment-prt> (date of access: 08.10.2025).
19. Autism CRC. Australian educational needs analysis. 2018. URL: <https://www.autismcrc.com.au/our-work/school-years/australian-educational-needs-analysis> (date of access: 09.10.2025).
20. Ayres A. J. Sensory Integration and the Child. Los Angeles : Western Psychological Services, 1979.
21. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs. NJ : Prentice-Hall, 1977. 247 p.
22. Baranek G. T. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2002. Vol. 32(5). P. 397–422. DOI: [10.1023/A:1020541906063](https://doi.org/10.1023/A:1020541906063).

23. Baron-Cohen S., Allen J., Gillberg C. Can autism be detected at 18 months? The Needle, the Haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*. 1992. Vol. 161, No. 6. P. 839–843.
24. Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*. 1985. Vol. 21, No. 1. P. 37–46.
25. Bearss K., Johnson C., Smith T., et al. Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: A randomized clinical trial. *JAMA*. 2015. Vol. 313(15). P. 1524–1533. DOI: [10.1001/jama.2015.3150](https://doi.org/10.1001/jama.2015.3150).
26. Bitsika V., Sharpley C. F. Anxiety in children with ASD: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2014. Vol. 34, No. 5. P. 356–374.
27. Bondy A. S., Frost L. A. The PECS Training Manual. The Picture Exchange Communication System. Newark, DE : Pyramid Educational Consultants, 1994. URL: https://www.researchgate.net/publication/13431182_PECs_The_Picture_Exchange_Communication_System_training_manual (date of access: 04.10.2025).
28. Bondy A. S., Frost L. A. The picture exchange communication system. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 1994. Vol. 9, No. 1. P. 1–19.
29. Brookes Publishing Co. The SCERTS™ Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders (Samples). URL: <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/SCERTS-VII-Samples.pdf> (date of access: 08.10.2025).
30. Bruner J. Child’s Talk: Learning to Use Language. W. W. Norton & Company, 1983.
31. Bryson S. E., Koegel L. K., Koegel R. L., Openden D., Smith I. M., Nefdt N. Large scale dissemination and community implementation of Pivotal Response

- Treatment: Program description and preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2007. Vol. 32, No 2. P. 142–153.
32. Carter A. S., Messinger D. S., Stone W. L., et al. A randomized controlled trial of Hanen’s “More Than Words” in toddlers with early autism symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2011. Vol. 52(3). P. 225–234. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2011.02395.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02395.x).
 33. Charlop M. H., Milstein J. P. Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1989. Vol. 22. P. 275–285.
 34. Charlop-Christy M. H., Carpenter M., Le L., LeBlanc L. A., Kellet K. Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with children with autism: assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2002. Vol. 35, No. 3. P. 213–231.
 35. Cooper J. O., Heron T. E., Heward W. L. *Applied Behavior Analysis*. 3rd ed. Pearson, 2020.
 36. Dawson G., Carver L., Meltzoff A. N., Panagiotides H., McPartland J., Webb S. J. Neural correlates of face and object recognition in young children with autism spectrum disorder, developmental delay, and typical development. *Child Development*. 2004. Vol. 75(3). P. 856–877. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12038546/> (date of access: 22.09.2025).
 37. Dawson G., Osterling J., Meltzoff A. N., Kuhl P. Case study of the development of an infant with autism from birth to two years of age. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2000. Vol. 21(3). P. 299–313. URL: https://ilabs.uw.edu/wp-content/uploads/00DawsonEtAl_JADP.pdf (date of access: 11.10.2025).
 38. Dawson G., Rogers S., Munson J., Smith M., Winter J., Greenson J., Donaldson A., Varley J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with

autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*. 2009. Vol. 125, No. 1. P. e17–e23.

URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4951085/>
(date of access: 06.10.2025).

39. Dawson G., Toth K. Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and emotional responsiveness. *The Developmental Psychopathology of Autism* / ed. by S. Ozonoff, B. J. Rogers, S. Hansen. Oxford : Oxford University Press, 2006. P. 71–94.
40. Flippin M., Reszka S., Watson L. R. Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2010. Vol. 19. P. 178–195. DOI: [10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022)).
41. Fuller E. A., Oliver K., Vejnosa S. F., Rogers S. J. The effects of the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. *Brain Sciences*. 2020. Vol. 10, № 6. Article 368. DOI: [10.3390/brainsci10060368](https://doi.org/10.3390/brainsci10060368).
42. Gengoux G. W., Abrams D. A., Schuck R., Millan M. E., Libove R., Ardel C. M., Phillips J. M., Fox M., Frazier T. W., Hardan A. Y. A Pivotal Response Treatment package (PRT-P) for children with autism spectrum disorder: an RCT. *Pediatrics*. 2019. Vol. 143, No. 5. Article e20181930. URL: https://med.stanford.edu/content/dam/sm/sasnl/documents/8_peds_20190178.pdf (date of access: 08.10.2025).
43. Giangreco M. F., Broer S. M. School-based screening to determine overreliance on paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2007. Vol. 22(3). P. 149–158. DOI: [10.1177/10883576070220030201](https://doi.org/10.1177/10883576070220030201).

44. Green J., Charman T., McConachie H., et al. Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. *The Lancet*. 2010. Vol. 375(9732). P. 2152–2160. DOI: [10.1016/S0140-6736\(10\)60587-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)60587-9).
45. Greer R. D., Ross D. E. Verbal Behavior Analysis: Inducing and Expanding New Verbal Capabilities in Children with Language Delays / R. D. Greer, D. E. Ross. Boston : Pearson/Allyn & Bacon, 2007. 322 p.
46. Hobson P. The Cradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking. Oxford : Oxford University Press, 2002.
47. Hume K., Plavnick J., Odom S. Promoting task accuracy and independence in students with autism across educational settings through the use of individual work systems. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2009. Vol. 39(2). P. 286–298. DOI: [10.1007/s10803-012-1457-4](https://doi.org/10.1007/s10803-012-1457-4).
48. Hunt J., van Hooydonk E., Faller P., Mailloux Z., Schaaf R. Manualization of Occupational Therapy Using Ayres Sensory Integration® for Autism // *OTJR: Occupation, Participation and Health*. 2017. Vol. 37, № 3. P. 141-148. DOI: [10.1177/1539449217697044](https://doi.org/10.1177/1539449217697044).
49. Ingersoll B., Dvortcsak A. Teaching Social Communication to Children with Autism: A Practitioner's Guide to Intervention. New York : Guilford Press, 2010.
50. Ingersoll B., Lalonde K. The impact of Reciprocal Imitation Training on teaching imitation and increasing spontaneous language in young children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2010. Vol. 53(4). P. 1040–1051. DOI: [10.1044/1092-4388\(2009/09-0043\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0043)).
51. Ingersoll B., Schreibman L. Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and*

- Developmental Disorders*. 2006. Vol. 36(4). P. 487–505. DOI [10.1007/s10803-006-0089-y](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y).
52. Kaiser A. P., Roberts M. Y. Advances in Early Communication and Language Intervention. *Journal of Early Intervention*. 2011. Vol. 33(4). P. 298–309. DOI: [10.1177/1053815111429968](https://doi.org/10.1177/1053815111429968).
 53. Kasari C., Gulsrud A. C., Wong C., Kwon S., Locke J. Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2010. Vol. 40(9). P. 1045–1056. DOI: [10.1007/s10803-010-0955-5](https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5).
 54. Kasari C., Paparella T., Freeman S., Jahromi, L.B. Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *J. Consult. Clin. Psychol.* 2008, 76, 125–137.
 55. Klin A. Social visual engagement in infants and toddlers with autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2015. Vol. 50. P. 189–198. DOI: [10.1016/j.neubiorev.2014.10.006](https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.006).
 56. Koegel R. L., Bradshaw J. L., Ashbaugh K., Koegel L. K. Improving question-asking initiations in young children with autism using pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014. Vol. 44, No. 4. P. 816–827. DOI: [10.1007/s10803-013-1932-6](https://doi.org/10.1007/s10803-013-1932-6).
 57. Koegel L. K., Carter C. M., Koegel R. L. Using pivotal response training to increase speech intelligibility. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003. Vol. 33, No. 5. P. 513–527.
 58. Koegel R. L., Koegel L. K., Brookman-Frazee L. Pivotal Response Treatment for Autism. *Autism*. 2014. Vol. 18, No. 2. P. 182–199. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24180635/> (date of access: 08.11.2025).
 59. Koegel R. L., Koegel L. K., McNerney E. K. Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2001. Vol. 30(1). P. 19–32. DOI: [10.1207/S15374424JCCP3001_4](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3001_4).

60. Koegel R. L., Koegel L. K. Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social, and Academic Development. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2006.
61. Koegel R. L., Koegel L. K. Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders. 2nd ed. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing, 2019. 234 p.
62. Kuhl P. K. Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. 2010.
63. Kuhl P. K. Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*. 2004. Vol. 5, № 11. P. 831–843. DOI: [10.1038/nrn1533](https://doi.org/10.1038/nrn1533).
64. Kuhl P. K., Conboy B. T., Padden D., Nelson T., Pruitt J. Early speech perception and later language development: implications for the “critical period”. *Language Learning and Development*. 2005. Vol. 1, no. 3–4. P. 237–264. DOI: [10.1207/s15473341l1d0103&4_2](https://doi.org/10.1207/s15473341l1d0103&4_2).
65. Leaf R., McEachin J. A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism. Austin, TX : DRL Books, 1999.
66. Leicester City Council. Structured teaching. URL: <https://www.families.leicester.gov.uk/professionals-hub/send-for-professionals/early-years-teaching-service-resources/structured-teaching/> (date of access: 04.10.2025).
67. Lei J., Ventola P. Pivotal response treatment for autism spectrum disorder: current perspectives. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2017. Vol. 13. P. 1613–1626. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28790824/> (date of access: 08.11.2025).
68. Lord C., Rutter M., DiLavore P. C., Risi S. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2). Los Angeles : Western Psychological Services, 2003.

69. Lovaas O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1987. Vol. 55, No. 1. P. 3–9. DOI: [10.1037/0022-006X.55.1.3](https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3).
70. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. Official website. Stanford University. URL: <https://mb-cdi.stanford.edu/> (date of access: 10.10.2025).
71. MacDuff G. S., Krantz P. J., McClannahan L. E. Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2001. Vol. 34(1). P. 142–156. DOI: [10.1901/jaba.1993.26-89](https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-89).
72. Mesibov G. B., Shea V., Schopler E. The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. New York : Springer Science & Business Media, 2005. 211 p.
73. Mirenda P., Erickson K. A. Augmentative communication and literacy. In: Prizant B. M., Wetherby A. M. (eds.). *Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2000. P. 369–394.
74. Missouri State University, Project ACCESS. Pivotal Response Training (PRT) URL: https://autismtraining.missouristate.edu/information sheets/pivotal_response_training.pdf (date of access: 08.10.2025).
75. Mundy P., Sigman M., Kasari C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1990. Vol. 20, No. 1. P. 115–128. DOI: [10.1007/BF02206861](https://doi.org/10.1007/BF02206861).
76. Myers S. M., Johnson C. P. Management of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*. 2007. Vol. 120, No. 5. P. 1162-1182. DOI: [10.1542/peds.2007-2362](https://doi.org/10.1542/peds.2007-2362).

77. National Autistic Society. Structured teaching and visual supports for autistic children. 2022. URL: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/structured-teaching> (date of access: 09.10.2025).
78. Oller D. K., Buder E. H., Ramsdell H. L., Warlaumont A. S., Chorna L., Bakeman R. Functional flexibility of infant vocalization and the emergence of language. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2013. Vol. 110, no. 16. P. 6318–6323. DOI: [10.1073/pnas.1300337110](https://doi.org/10.1073/pnas.1300337110).
79. Oller D. K. The Emergence of the Speech Capacity. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2000. 446 c.
80. Partington J. W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (ABLLS-R) : Protocol and Guide, Version 3.2 ; forms part of the ABLLS-R Set / J. W. Partington. — Pleasant Hill, CA : Behavior Analysts, Inc., 2010.
81. Paul R., Norbury C. Language Disorders from Infancy Through Adolescence. 5th ed. Elsevier, 2024. URL: <https://shop.elsevier.com/books/language-disorders-from-infancy-through-adolescence/paul/978-0-323-83015-7> (date of access: 14.10.2025).
82. Pfeiffer B., Koenig K., Kinnealey M., Sheppard M., Henderson L. Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*. 2011. Vol. 65(1). P. 76–85. DOI: [10.5014/ajot.2011.09205](https://doi.org/10.5014/ajot.2011.09205).
83. Piaget J. La psychologie de l'intelligence / Jean Piaget. 2. é d. Paris : A. Colin, 1973. 192 p.
84. Pickles A., Le Couteur A., Leadbitter K., et al. Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term

- follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet*. 2016. Vol. 388(10059). P. 2501–2509. DOI: [10.1016/S0140-6736\(16\)31229-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31229-6).
85. Potential Development. Structured Teaching – TEACCH. URL: <https://www.potentialdevelopment.org/structured-teaching-teacch/> (date of access: 05.10.2025).
 86. Prizant B. M., Duchan J. F. The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1981. Vol. 46, No. 3. P. 241–249. DOI: [10.1044/jshd.4603.241](https://doi.org/10.1044/jshd.4603.241).
 87. Prizant B. M., Wetherby A. M., Rubin E., Laurent A., Rydell P., Bohn C., Fitzgerald M. The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing, 2006. 2 т. (Assessment; Intervention). ISBN 1557668183. URL: <https://archive.org/details/scertsmodelcompr0000unse> (date of access: 05.10.2025).
 88. Prizant B. M., Wetherby A. M., Rubin E., Laurent A. C. The SCERTS Model: a transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children*. 2003. Vol. 16, No. 4. P. 296–316. URL: <https://scerts.com/wp-content/uploads/SCERTS-Model-article-in-IYC-2003.pdf> (date of access: 05.10.2025).
 89. Pyramid Educational Consultants. Picture Exchange Communication System (PECS). URL: <https://pecs.com/picture-exchange-communication-system-pecs/> (date of access: 04.10.2025).
 90. Rogers S. J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York : Guilford Press, 2010. 297 p.
 91. Rogers S. J., Estes A., Lord C., Vismara L. A., Winter J., Fitzpatrick A., Guo M., Dawson G. Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)-based

- parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2012. Vol. 51, No. 10. P. 1052–1065. DOI: [10.1016/j.jaac.2012.08.003](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003).
92. Schaaf R. C., Miller L. J. Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 2005. Vol. 11(2). P. 143–148. DOI: [10.1002/mrdd.20067](https://doi.org/10.1002/mrdd.20067).
 93. SCERTS® Center. *The SCERTS® Model: Overview and practice resources*. URL: <https://scerts.com/wp-content/uploads/The-SCERTS-Model-for-Web-12-12-07.pdf> (date of access: 05.10.2025).
 94. Schoen S. A., Miller L. J., Brett-Green B., Nielsen D. M. Physiological and behavioral differences in sensory processing: A comparison of children with Autism Spectrum Disorder and Sensory Modulation Disorder. *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2019. Vol. 13, Article 72. DOI: [10.3389/neuro.07.029.2009](https://doi.org/10.3389/neuro.07.029.2009).
 95. Schopler E., Mesibov G. B., Hearsey K. Structured Teaching in the TEACCH System. *Learning and Cognition in Autism*. Boston : Springer, 1995. P. 243–268.
 96. Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C., Landa R., Rogers S. J., McGee G. G., et al. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45(8). P. 2411–2428. DOI: [10.1007/s10803-015-2407-8](https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8).
 97. Schuler A. L., Prizant B. M., Wetherby A. M., Cohen D. J., Volkmar F. R. Enhancing language and communication development: Prelinguistic approaches. // *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. 2nd ed. New York : John Wiley & Sons, Inc., 1997. P. 539–572.

98. Skinner B. F. Verbal Behavior. New York : Appleton-Century-Crofts, 1957. 478 p.
99. Smith T. Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2001. Vol. 16, No. 2. P. 86–92. DOI: [10.1177/108835760101600204](https://doi.org/10.1177/108835760101600204).
100. Stahmer A. C., Ingersoll B. Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: outcomes from the children's toddler school. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2004. Vol. 6, № 2. P. 67–82.
101. Stanford University School of Medicine, Autism & Developmental Disorders Research Program. Pivotal Response Treatment (PRT). URL: <https://med.stanford.edu/autismcenter/prt.html> (date of access: 08.10.2025).
102. Stone W. L., Ousley O. Y., Hogan K. L. Nonverbal communication skills in toddlers with Autism Spectrum Disorders: A prospective study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1997. Vol. 27, No. 5. P. 677–696.
103. Stokes S. Autism: Interventions and Strategies for Success. CESA #7 Department of Special Education, Wisconsin, 2001. 103 p. URL: https://www.inclusivechildcare.org/sites/default/files/resources/documents/Autism_PDF_on_teaching_methods.pdf (date of access: 04.10.2025).
104. Suarez M. A. Sensory processing in children with autism spectrum disorders and impact on functioning. *Pediatric Clinics of North America*. 2012;59(1):203–14 12p. DOI: [10.1016/j.pcl.2011.10.012](https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.012).
105. Sussman F. More Than Words: Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. Toronto : The Hanen Centre, 1999. 171 p.
106. Tomasello M. Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA : Harvard University Press, 2003. 408 p. DOI: [10.2307/j.ctv26070v8](https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8).

107. Torous J., Szatmari P. Effects of a low-intensity Early Start Denver Model-based intervention delivered in an inclusive preschool setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2022. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8928834/> (date of access: 06.11.2025).
108. Toth K., Munson J., Meltzoff A. N., Dawson G. Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2006. Vol. 36, № 8. P. 993–1005. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>.
109. Trevarthen C. Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: Bullowa M., ed. Before speech: the beginning of human communication. London : Cambridge University Press, 1979. P. 321–347.
110. Vivanti G., Dissanayake C., Duncan E., Feary J., Capes K., Upson S., et al. Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*. 2019. Vol. 23, № 5. P. 1165–1175. DOI: [10.1177/1362361318801341](https://doi.org/10.1177/1362361318801341).
111. Voos A. C., Pelphrey K. A., Tirrell J., Bolling D. Z., Van Wyk B. C., Kaiser M. D., McPartland J. C., Volkmar F. R., Ventola P. Neural mechanisms of improvements in social motivation after Pivotal Response Treatment: two case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013. Vol. 43, No. 1. P. 1–10. DOI: [10.1007/s10803-012-1683-9](https://doi.org/10.1007/s10803-012-1683-9).
112. Werker J. F., Tees R. C. Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior & Development*. 1984. Vol. 7, No. 1. P. 49–63. URL: <https://acordo.net/acordo/wp->

- content/uploads/2020/08/Werker.Tees_crosslg.sp_perceptn.1984.pdf (date of access: 14.10.2025)
113. Whitehouse A., Varcin K., Waddington H., Sulek R., Bent C., Ashburner J., Eapen V., Goodall E., Hudry K., Roberts J., Silove N., Trembath D. Interventions for children on the autism spectrum: A synthesis of research evidence. Autism CRC. Brisbane. 2020. URL: <https://www.autismcrc.com.au/interventions-evidence/category-overview/TEACCH> (date of access: 05.10.2025).
 114. Wong C., Odom S. L., Hume K. A., Cox A. W., Fetting A., Kucharczyk S., Boyd B. A., Richards K. R., Brock M. E., Plavnick J. B., Hall L. J., Schultz T. R. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45, No. 7. P. 1951–1966. DOI: [10.1007/s10803-014-2351-z](https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z).
 115. World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11th Revision (ICD-11) / World Health Organization. Geneva : World Health Organization, 2019. URL: <https://icd.who.int/en> (date of access: 10.10.2025).
 116. Yu L., Jiao A., Wang X., et al. Effectiveness of a SCERTS Model-Based Intervention for Children with ASD: A Quasi-Experimental Study. 2018. DOI: [10.1007/s10803-018-3649-z](https://doi.org/10.1007/s10803-018-3649-z).
 117. Ziegler S. M. T., Morrier M. J. Increasing social interactions of preschool children with autism through cooperative outdoor play. *The Journal of Special Education*. 2022. Vol. 56(1). P. 49–60. DOI: [10.1177/00224669211032556](https://doi.org/10.1177/00224669211032556).

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця оцінювання рівня володіння навичками моторної імітації**Моторна імітація**

0-дитина не демонструє навички, або навичка не тестувалось.

1-є початковий рівень зачатку навички, поодинокі прояви, або елементи.

2- дитина виконує половину від зазначених дій з завдання.

3- дитина демонструє опановану навичку

Завдання	№	Критерій				
Моторна імітація з використанням предметів, дитина імітує як мінімум 10 дій (як мінімум по 2 різні дії з кожним предметом)	1	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Моторна імітація з розрізненням та використанням предметів, дитина імітує як мінімум 10 дій	2	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Моторна імітація рухів великої моторики після інструкції «роби як я» (вербальною підказкою, що є) дитина імітує як мінімум 10 дії	3	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація рухів ніг та стоп, дитина імітує як мінімум 10 дій та охоче імітує нові дії;	4	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація рухів рук та кистей рук, дитина імітує як мінімум 10 дій	5	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація з розрізненням статичної пози і руху, дитина імітує як мінімум 10 пар дій	6	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітує рухи великої моторики, дивлячись на відображення дорослого у дзеркалі, дитина імітує як мінімум 10 дій	7	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			

Імітує рухи головою, дитина імітує 4 дії	8	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітує рухи ротом та мовою 4 дії	9	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітує вирази обличчя та руху артикуляційного апарату, дивлячись на відображення дорослого в дзеркалі, дитина імітує як мінімум 6 рухів та статичних поз (у сумі)	10	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація рухів дрібної моторики, дитина імітує як мінімум 10 дій та охоче імітує нову дію	11	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація послідовних дотиків об'єктам, дитина може повторити послідовність дотику для 4 об'єктів у наборі з 6	12	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація тривалості видиху, дитина може імітувати обидва види видиху - короткий і довгий (протягом – як мінімум 2 секунд);	13	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація дій із предметами зі швидкістю, що відповідає швидкості моделі, дитина охоче імітує дію, узгоджує швидкість своїх рухів зі швидкістю демонстрованої моделі	14	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Одночасна імітація дії та вокальної реакції, дитина імітує до 3 повторів як мінімум 5 дій у комбінації з вокальною імітацією без підказок	15	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			

Додаток Б

Приклади параметрів оцінювання рівня володіння навичками моторної імітації

1			
№	Предмет	Дія 1 (для імітації)	Дія 2 (для імітації)
1	Кубик	Постукати по столу	Покласти на голову
2	Ложка	Робити «годування себе»	Стукати по мисці
3	Щітка	Чесати волосся	Чистити стіл
4	Іграшковий молоток	Стукати по долоні	Стукати по підлозі
5	Пляшка	Крутити кришку	Ставити пляшку вертикально
6	М'яка іграшка	Обійняти	Посадити на стіл
7	Олівець/фломастер	Робити вигляд, що малює	Перекладати з руки в руку
8	Телефон іграшковий	Прикласти до вуха	Натискати кнопки
9	Миска/чашка	Робити вигляд, що п'є	Перевернути і постукати по дну
10	Рукавиця/шкарпетка	Надягнути на руку	Помахати рукою в шкарпетці

2			
№	Дія дорослого	Правильний предмет	Два зайві предмети
1	Постукав по столу	Кубик	Ложка, щітка
2	Приклав до вуха	Телефон іграшковий	Кубик, гребінець
3	Робить вигляд, що п'є	Чашка	Молоток, фломастер
4	Малює в повітрі	Олівець / фломастер	Кубик, ложка
5	Чухається по голові	Щітка	Телефон, миска
6	Стук по долоні	Іграшковий молоток	Кубик, ложка
7	Обійняв предмет	М'яка іграшка	Щітка, стакан
8	Перекладає з руки в руку	Кільце від пірамідки	Гребінець, ложка
9	Тягне шкарпетку на руку	Рукавиця / носок	Чашка, щітка
10	Протирає поверхню	Ганчірка / серветка	Олівець, молоток

3		
№	Дія для імітації (виконує дорослий)	Очікувана реакція дитини
1	Підняти руки вгору	Дитина піднімає руки вгору
2	Поплескати в долоні	Плескає в долоні
3	Пострибати на місці	Стрибає
4	Повернутися навколо себе	Обертається
5	Доторкнутися до голови	Торкається до голови
6	Присісти	Присідає
7	Підняти одну ногу	Підіймає, стоїть
8	Постукати по ногах	Стукає долонями по стегнах
9	Покрутити руками як млин	Робить кругові рухи руками
10	Притиснути долоні до щік	Імітує

4		
№	Рух, який демонструє дорослий	Очікувана імітація дитиною
1	Підняти коліно вгору (стоячи або сидячи)	Дитина піднімає одне коліно
2	Потупати ногою по підлозі	Тупає однією ногою
3	Постукати п'ятою по підлозі (сидячи)	Постукує п'ятою
4	Потягнути носок стопи на себе (в сидячому)	Витягує стопу вперед
5	Покрутити стопою по колу	Робить круговий рух стопою
6	Натискати підошвою по уявній педалі	Робить рух «тисну» вниз
7	Зімкнути й розімкнути коліна (сидячи)	Зводить – розводить коліна
8	Покласти одну ногу на іншу	Робить позу «нога на ногу»
9	Похлопати ніжками	Робить плеск стопами
10	Вдарити об підлогу обома ногами	Стрибає на місці

5		
№	Рух, який демонструє дорослий	Очікувана імітація дитиною
1	Плескання в долоні	Плескає
2	Розвести руки в сторони	Розводить руки

3	Покрутити кистями (обертання зап'ястями)	Обертає кисті
4	Стиснути та розтиснути кулаки	Повторює стискання
5	Торкнутися плечей долонями	Торкається
6	Рух пальців «паучок»	Повторює пальчикову ходу
7	Зробити рух "помахати до побачення"	Махає долонею
8	Пальці з'єднати у «кільце»	Робить «ОК» пальцями
9	Зігнути руки в ліктях і тримати вгорі	Повторює позу
10	Витягнути руку вперед і тримати	Тримає

6		
№	Руки підняті вгору і тримає	Руки піднімає-випускає декілька разів
1	Сидить з руками на колінах	Плескає в долоні
2	Стоїть з руками в боки	Крутить руками в боки
3	Поза «зайчика»: присів і завмер	Присідає кілька разів
4	Руки складені перед грудьми (статично)	Б'є себе легенько в груди (як горила)
5	Стоїть із витягнутою вперед ногою	Махає ногою вперед-назад
6	Рукою тримає голову	Постукує по голові
7	Долоні на щоках (утримує)	Торкається щік по черзі
8	Руки складені за головою	Погладжує себе по голові
9	Підняв одну руку вгору і тримає	Махає рукою вгору-вниз
10	Витягнути руку вперед і тримати	Тримає

7		
№	Рух дорослого у дзеркалі	Очікувана імітація дитини
1	Піднімає праву руку вгору	Дитина піднімає свою ліву руку (дзеркально)
2	Плескає руками перед собою	Дитина плескає руками перед собою
3	Присідає	Дитина присідає
4	Нахиляється вліво	Дитина нахиляється вправо (відповідно до дзеркала)
5	Крокує на місці	Дитина крокує на місці

6	Обертається навколо себе	Дитина повторює обертання
7	Стрибає на двох ногах	Дитина стрибає
8	Піднімає обидві руки в сторони	Дитина піднімає руки в сторони
9	Торкається голови обома руками	Дитина торкається голови обома руками
10	Робить рухи руками як "плавання" (кроль/брас)	Дитина повторює рухи руками як при плаванні
8		
№	Рух дорослого	Очікувана імітація дитини
1	Киває головою «так» (вгору-вниз)	Дитина повторює кивання головою
2	Хитає головою «ні» (вліво-вправо)	Дитина повторює заперечувальний рух
3	Нахиляє голову до плеча (в один бік)	Дитина нахиляє голову в той самий бік
4	Обертає головою по колу (круговий рух)	Дитина виконує повільний круговий рух головою

9		
№	Рух дорослого	Очікувана імітація дитини
1	Висовує язик прямо вперед	Дитина висовує язик вперед
2	Висовує язик і рухає ним вліво-вправо	Дитина повторює рух язиком у сторони
3	Надуває щоки	Дитина надуває щоки
4	Витягує губи «трубочкою» (як для поцілунку)	Дитина витягує губи вперед

10			
№	Вираз обличчя або рух дорослого	Тип дії	Очікувана імітація дитини
1	Посміхається широко, показує зуби	Статична поза	Дитина тримає широку посмішку
2	Витягує губи «трубочкою», як для поцілунку	Статична поза	Дитина утримує губи витягнутими вперед
3	Висовує язик вперед і тримає	Статична поза	Дитина тримає язик у висунутому положенні

4	Морщить ніс (вираз «фу», «щось неприємне»)	Статична поза	Дитина повторює вираз, зморщує ніс
5	Плескає губами (звук «поп-поп»)	Рухова дія	Дитина повторює рух губами
6	Показує язик і рухає ним вліво-вправо	Рухова дія	Дитина повторює бічні рухи язиком
7	Піднімає брови, ніби здивування	Статична поза	Дитина піднімає брови
8	Витягує кутики рота вниз, зображуючи сум	Статична поза	Дитина показує «сумне» обличчя

11		
№	Рух дорослого	Очікувана імітація дитини
1	Покласти долоні одна на одну і пальцями постукувати	Дитина імітує ритмічне постукування
2	Стиснути і розтиснути кулаки	Дитина відкриває та закриває кулаки
3	Вказівним пальцем постукувати по столу	Дитина постукує одним пальцем
4	Покрутити пальцями в повітрі, як «жучок»	Дитина виконує обертальні рухи пальців
5	З'єднати великий палець з усіма іншими по черзі («павучок»)	Дитина виконує рухи пальцями по черзі
6	Плескати кінчиками пальців обох рук	Дитина плескає кінчиками пальців
7	Зігнути тільки мізинець (або інший один палець)	Дитина намагається повторити ізоляцію руху
8	Робити колові рухи великим пальцем по долоні	Дитина повторює колові рухи
9	Перебирати уявні «зерна» двома пальцями	Дитина виконує точні захоплення пальцями
10	Створити пальцями фігуру «кільце» (великий + вказівний)	Дитина утримує пальці в заданій формі
11	Вигаданий новий рух: «змахування пилу» пальцями	Дитина охоче пробує новий рух

12		
№	Послідовність дотику, яку демонструє дорослий	Очікувана реакція дитини
1	Торкається: червоний кубик → синя чашка → жовта куля → зелена коробка	Дитина відтворює послідовність дотиків у тому ж порядку
2	Торкається: м'яч → дзвіночок → ложка → кубик	Дитина повторює дотики в тій самій послідовності
3	Торкається: дзеркальце → лялька → авто → годинник	Дитина повторює всі 4 дотики у правильному порядку
4	Торкається: зірка → коло → трикутник → квадрат (фігури)	Дитина правильно торкається вказаних фігур
5	Торкається: банан (іграшка) → чашка → тарілка → кубик	Дитина послідовно відтворює дії

13			
№	Вид видиху, який демонструє дорослий	Приклад візуалізації / гри	Очікувана імітація дитини
1	Короткий видих (до 1 секунди)	Дорослий дме на пушинку / свічку коротко	Дитина повторює короткий подих
2	Довгий видих (2–3 секунди)	Дорослий дме на ватну кульку, довго її штовхає	Дитина імітує тривалий видих
3	Чергування: короткий – довгий	«Дмухаємо кульбабу і на вітряк»	Дитина повторює вказаний ритм
4	Довгий видих зі звуком «у-у-у»	Дорослий дме, тягнучи звук	Дитина імітує видих із голосовим супроводом
5	Короткий «фу» – ніби здуває гаряче	«Охолоджує чай»	Дитина робить короткий шумовий видих

14			
№	Дія з предметом, яку демонструє дорослий	Швидкість виконання моделі	Очікувана імітація дитини
1	Стукати паличкою по столу	Повільно (1 удар на 2 сек)	Дитина стукає в такт, без поспіху
2	Стукати паличкою по столу	Швидко (3–4 удари на сек)	Дитина прискорює темп відповідно до моделі
3	Стукати двома кубиками один об одного	Повільно	Дитина повільно з'єднує кубики
4	Качати м'ячик між долонями	Швидко	Дитина швидко перекочує м'ячик
5	Перекладати кільця з руки в руку	Повільно	Дитина контролює рухи, не поспішає
6	Перекладати кільця з руки в руку	Швидко	Дитина прискорює темп, не втрачаючи точності
7	Дмухати у вітряк через трубочку	Повільний рівномірний видих	Дитина регулює силу і тривалість дмухання
8	Крутити брязкальцем у руці	Швидко	Дитина швидко повторює обертовий рух
9	Плескати в долоні	Чергування: повільно–швидко	Дитина точно повторює зміну темпу
10	Вкласти предмет у коробку	Повільно і зосереджено	Дитина регулює рух без метушні

15			
№	Демонстрація дорослого	Комбінація «рух + звук»	Очікувана імітація дитини
1	Плескає в долоні і каже «па-па»	Плескання + «па-па»	Дитина плескає і водночас вимовляє «па-па»
2	Стрибає і каже «оп!»	Стрибок + «оп!»	Дитина стрибає і каже «оп!»
3	Плескає по колінах і каже «ба-ба»	Плескання по колінах + «ба-ба»	Дитина повторює дію та вокалізацію

4	Піднімає руки вгору і каже «ууу!»	Руки вгору + «ууу!»	Дитина імітує жест і звук
5	Торкається голови і каже «о-о-о»	Торкання голови + «о-о-о»	Дитина торкається голови і озвучує звук
6	Стукає по столу і каже «тук-тук»	Стук + «тук-тук»	Дитина повторює дію й озвучення
7	Вказує пальцем вперед і каже «ай!»	Вказування + «ай!»	Дитина копіює жест і вокалізацію

Додаток В

Таблиця оцінювання рівня володіння навичками вокальної імітації

Вокальна імітація

0-дитина не демонструє навички, або навичка не тестувалась.

1-є початковий рівень зачатку навички, поодинокі прояви, або елементи.

2- дитина виконує половину від зазначених дій з завдання.

3- дитина демонструє опановану навичку

Навик / Підпункт	№	Критерій				
1. Імітація звуків						
Імітує звуки по інструкції	1	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація серії окремих звуків по черзі зі дорослим	2	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація початкових звуків слова	3	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація поєднань кількох звуків	4	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація звуків різної тривалості (коротких / довгих)	5	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація кількості повторень звуку	6	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			

Імітація злиття довгого першого звуку з другим	7	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
2. Імітація складів						
Імітація відкритих і закритих складів із 2 звуків	8	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація поєднань двох відкритих складів поспіль	9	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація слів, які є закритими складами	10	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація скупчень приголосних	11	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
3. Імітація слів, фраз, чисел, темпу						
Імітація слів за інструкцією	12	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація фраз за інструкцією	13	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація послідовності цифр за інструкцією	14	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			
Імітація швидкості вимови (регулювання темпу)	15	<table><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr></table>	0	1	2	3
0	1	2	3			

Додаток Д

Приклади параметрів оцінювання рівня володіння навичками вокальної імітації

4							
І-А		НУ-МЕ		БО-ПИ		У-О	
Я-Ю		Є-ЇО		ВО-ГА		ДУ-ЖІ	
ЗА-КО		ЛУ-СЯ		ТІ-ФЕ		ХО-ЧА	
ШУ-МІ		БА-НО		Е-У		А-Я	
5							
М-МММ- МММММ-ММ		ААААААА-А- ААА-АААААА		УУУУУ-У-У- УУ-УУУУ-У		В-ВВВВВ-ВВВ- ВВВВВВВ-В-В	
6							
А	А-А-А	А-А	І	І-І	І-І-І	У	У-У-У
У-У	О-О	О	О-О-О	Е-Е	Е-Е-Е	Е	И-И
7							
ЕЕЕЕЕЕЕММММ				ММММММММЕЕЕЕ			
ААААААААААННННН				ННННННННААААААА			
ОООООООООЖЖЖЖЖ				ССССССССУУУУУУУУ			
ФФФФФФФФФЕЕЕЕЕЕЕ				ЕЕЕЕЕЕЕЕЕЕФФФФФФФ			
8							
МА	АМ	БО	ОБ	ВУ	УВ	ГІ	ІГ
ДЕ	ЕД	ЖИ	ИЖ	ЗА	АЗ	КО	ОК
НУ	УН	ПІ	ІП	СЕ	ЕС	ТИ	ИТ
9							
мама	Ляля	Папа	Баба	бібі	дядя	туту	ноно
ніні	Жужу	Коко	Няня	хаха	бобо	дуду	мімі
10							

ЧАЙ	МЕД	СІК	ДУШ	ФЕН	НІС	СОН	КІТ
ДІМ	ДІД	ЛІД	ВУЖ	МАК	ЗУБ	ЛОБ	РИС
РОТ	НІЖ	ЗАЛ	СУП	ДУБ	ПЕС	ЛІД	МОХ
ЛИС	СОМ	ЛАК	КУБ	ВІЗ	КІЛ	СИН	ЦАП
11							
маска	майка	Ложка	Ліжко	чашка	сонце	мавпа	сумка
миска	зірка	Гуска	Серце	вишня	зебра	кішка	шапка
білка	голка	шишка	Паста	гумка	буква	цифра	качка
капуста	виделка	машинк а	Яблуко	цегла	бублик и	вовк	стіл
ключ	кекс	Диск	Бант	клей	гном	хліб	плащ
12							
собака	кубики	панама	газета	колесо	павуки		
банан	диван	килим	вішак	вісім	Салат		
ананас	самокат	кабачок	черевик	телефон			
сорочка	черешня	сосиска	намисто	капуста			
крокодил	виноград	мікрофон	штанга	свічка	праска		
13							
Собака спить		чорний шпак		Ляля іде		Кінь біжить	
Лебідь пливе		лід холодний		Банан солодкий		Чашка повна	
Собака сірого кольору		Сонце в небі			Машина швидко їде		
На вулиці дощ		Тече широка ріка			Корова дає молоко		
У акули гострі зуби		Високий дім на горі			В небі світить сонце		
Птах голосно співає		Я втомився і заснув			У мене болить горло		
14							
3-1		5-9		2-7		4-10	

2-5-9	1-7-3	4-8-10	3-7-1
15			
Кіно (III) – кіно (II)	банан (II) – банан (III)	Машина (ш) – машина (II)	