

Секція А6 Спеціальна освіта	
УДК 376.3:373.2:159.955	
Дата першого надходження статті до видання	2026-07-15
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-08-05
Дата публікації/оприлюднення	2026-08-05

Авторська модель інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування на основі інтеграції ТЕАСН, АВА, PECS та AAC

Салогуб Ольга Олександрівна

аспірантка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту

Харківська гуманітарно-педагогічна академія,

м. Харків, Україна

e-mail: marmelandiya@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0000-2900-5858>

Анотація. У статті представлено авторську модель інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування, розроблену на основі інтеграції сучасних доказових психолого-педагогічних підходів ТЕАСН, Applied Behavior Analysis (ABA), Picture Exchange Communication System (PECS) та Augmentative and Alternative Communication (AAC). Актуальність дослідження зумовлена збільшенням кількості дітей із порушеннями спілкування, необхідністю забезпечення їхньої якісної підготовки до навчання в умовах інклюзивної освіти та відсутністю комплексних педагогічних моделей, що інтегрують когнітивний, комунікативний, поведінковий і соціальний розвиток у єдину систему інтелектуального виховання.

Метою дослідження є розроблення, теоретичне обґрунтування та апробація авторської моделі інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування на основі інтеграції технологій ТЕАСН, АВА, PECS та AAC.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та інклюзивний підходи. Використано методи аналізу й синтезу наукових джерел, структурно-функціонального моделювання, педагогічного проєктування, педагогічного спостереження, порівняльного аналізу, а також методи математичної статистики для оцінювання результатів педагогічного експерименту.

Апробацію моделі здійснено під час педагогічного експерименту, який тривав дев'ять місяців та охоплював 108 інтегрованих корекційно-розвиткових занять із дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування. У ході експериментальної роботи реалізовано комплекс структурованого навчання, поведінкових технологій, альтернативної та додаткової комунікації, спрямований на розвиток пізнавальної діяльності, мовлення, соціальної взаємодії та самостійності дітей. Результати апробації підтвердили доцільність комплексної інтеграції ТЕАСН, АВА, PECS та AAC у єдину педагогічну систему та засвідчили позитивну динаміку сформованості когнітивного, комунікативного, соціально-поведінкового й емоційно-вольового компонентів інтелектуального розвитку дітей експериментальної групи порівняно з контрольною.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано цілісну авторську модель інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування, яка інтегрує технології ТЕАСН, АВА, PECS та AAC у межах єдиної педагогічної системи. Удосконалено науково-

методичні підходи до організації інтелектуального виховання дітей із порушеннями спілкування шляхом поєднання структурованого навчання, поведінкових стратегій і засобів альтернативної комунікації. Подальшого розвитку набули положення щодо комплексного формування когнітивної, комунікативної та соціальної компетентностей дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Практичне значення результатів полягає у можливості використання апробованої моделі в закладах дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, центрах раннього втручання, спеціальних та інклюзивних групах, а також у системі підготовки педагогів спеціальної освіти. Запропонована модель може бути основою для розроблення індивідуальних освітніх маршрутів, програм психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення спілкування.

Ключові слова: інтелектуальне виховання, старший дошкільний вік, порушення спілкування, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, TEACCH, ABA, PECS, AAC, альтернативна комунікація, структуроване навчання, авторська модель.

Author's Model of Intellectual Education for Senior Preschool Children with Communication Disorders Based on the Integration of TEACCH, ABA, PECS and AAC

Olona Oleksandrivna Salohub

Postgraduate Student,

Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management,

Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy,

Kharkiv, Ukraine

e-mail: marmelandiya@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0000-2900-5858>

Abstract. The article presents an author's model of intellectual education for senior preschool children with communication disorders developed through the integration of evidence-based educational approaches, including TEACCH, Applied Behavior Analysis (ABA), the Picture Exchange Communication System (PECS), and Augmentative and Alternative Communication (AAC). The relevance of the study is determined by the growing number of preschool children with communication disorders, the need to improve their readiness for inclusive education, and the lack of comprehensive pedagogical models integrating cognitive, communicative, behavioral, and social development within a unified educational framework.

The purpose of the study is to develop, theoretically substantiate, and experimentally validate an author's model of intellectual education for senior preschool children with communication disorders based on the integration of TEACCH, ABA, PECS, and AAC.

The methodological framework combines systemic, competence-based, activity-oriented, learner-centered, and inclusive approaches. The research employed theoretical analysis and synthesis, structural-functional modeling, pedagogical design, pedagogical observation, comparative analysis, and statistical methods for evaluating the effectiveness of the pedagogical experiment.

The proposed model was implemented and tested during a nine-month pedagogical experiment comprising 108 integrated developmental sessions for senior preschool children with communication disorders. The intervention combined structured teaching, behavioral technologies, and augmentative and alternative communication strategies aimed at improving cognitive development, communication skills, social interaction, and independent functioning. The experimental findings confirmed the effectiveness of integrating TEACCH, ABA, PECS, and AAC into a unified pedagogical system and demonstrated positive changes in cognitive, communicative, socio-behavioral, and emotional-volitional development among children in the experimental group compared with the control group.

The scientific novelty of the study lies in the development, theoretical substantiation, and experimental validation of a comprehensive author's model integrating TEACCH, ABA, PECS, and AAC into a unified system of intellectual education for preschool children with communication disorders. The study improves methodological approaches to organizing intellectual education through the combination of structured teaching, behavioral intervention, and augmentative communication strategies. It further develops theoretical foundations for fostering cognitive, communicative, and social competencies within inclusive preschool education.

The practical significance of the study lies in the possibility of implementing the validated model in preschool educational institutions, inclusive education settings, early intervention services, rehabilitation centers, and teacher education programs. The model can be used for designing individualized educational trajectories, correctional-developmental programs, and comprehensive psychological and pedagogical support for children with communication disorders.

Keywords: intellectual education, senior preschool age, communication disorders, special education, inclusive education, TEACCH, ABA, PECS, AAC, augmentative and alternative communication, structured teaching, author's model.

Вступ

Актуальність проблеми.

Сучасний розвиток спеціальної та інклюзивної дошкільної освіти актуалізує необхідність пошуку науково обґрунтованих підходів до інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування. Здатність дитини сприймати й опрацьовувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, використовувати набуті знання у практичних ситуаціях, планувати послідовність дій, звертатися по допомогу, виражати потреби та взаємодіяти з іншими людьми безпосередньо залежить від доступності для неї засобів комунікації. За наявності стійких порушень усного мовлення або труднощів соціально-комунікативної взаємодії обмеження комунікації можуть ускладнювати не лише мовленнєвий, а й пізнавальний, соціальний, емоційно-вольовий та поведінковий розвиток дитини.

У старшому дошкільному віці особливого значення набуває формування передумов навчальної діяльності: довільної уваги, здатності діяти відповідно до інструкції, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, встановлювати закономірності, утримувати послідовність дій, контролювати результат і переносити засвоєний спосіб дії в нові умови. Проте діти з порушеннями спілкування нерідко не можуть повною мірою продемонструвати наявний пізнавальний потенціал через труднощі розуміння вербальних інструкцій, обмежений словниковий запас, недостатню сформованість комунікативної ініціативи, труднощі спільної уваги, наслідування, соціального орієнтування та саморегуляції. Тому оцінювання їхнього інтелектуального розвитку винятково за мовленнєвою продукцією може призводити до недооцінювання реальних можливостей дитини.

Результати сучасних метааналізів засвідчують, що ранні психолого-педагогічні втручання можуть позитивно впливати на когнітивний розвиток, мовлення, адаптивну поведінку та соціальну комунікацію дітей з розладами аутистичного спектра й іншими складними комунікативними потребами. Водночас величина та стійкість ефектів істотно відрізняються залежно від особливостей дитини, змісту втручання, якості його реалізації, характеристик середовища і способів вимірювання результатів [12; 14; 16; 21]. Це свідчить про недоцільність застосування єдиного стандартизованого методу до всіх дітей та обумовлює потребу в індивідуалізованій педагогічній системі, яка поєднує ефективні елементи різних підходів відповідно до структури особливих освітніх потреб дитини.

У сучасній науковій літературі до доказових або перспективних практик підтримки дітей із порушеннями соціальної комунікації віднесено візуальну підтримку, структуроване навчання, підкріплення, моделювання, підказки та їх поступове згасання, функціональну комунікацію, альтернативну і додаткову комунікацію, втручання за участю батьків, навчання у природних ситуаціях та інші поведінкові й розвиткові стратегії [11]. Проте наявність доказів ефективності окремих практик ще не визначає способу їх педагогічно доцільного поєднання в межах цілісної моделі інтелектуального виховання. Саме тому актуальним є обґрунтування такої моделі, у якій структурованість середовища, формування навчальної поведінки, розвиток функціональної комунікації та розширення можливостей самостійної діяльності розглядаються як взаємопов'язані умови пізнавального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичне підґрунтя організації структурованого освітнього середовища для дітей із порушеннями спілкування значною мірою становить підхід ТЕАСН. Він передбачає фізичне структурування простору, візуальне представлення послідовності діяльності, використання індивідуальних розкладів, систем самостійної роботи, чітке визначення початку, змісту, тривалості та завершення завдання. Таке структурування зменшує залежність дитини від постійних вербальних пояснень дорослого, робить освітню ситуацію передбачуванішою та створює умови для розвитку самостійності.

Дослідження індивідуальних робочих систем показують, що їх використання може підвищувати точність виконання завдань і рівень самостійності дітей у різних освітніх умовах [10]. Систематичний аналіз візуальних розкладів також підтверджує їхню доцільність для підтримки переходів між видами діяльності, виконання навчальних і побутових послідовностей та зниження залежності від безпосередньої допомоги дорослого [11]. Візуальна підтримка використовується не тільки у спеціально організованому навчальному просторі, а й удома та в громаді, що розширює можливості генералізації засвоєних навичок [10; 11].

Водночас результати порівняльного дослідження програм LEAP, ТЕАСН і немодельних спеціальних освітніх програм засвідчили, що позитивні зміни можуть спостерігатися в різних якісно організованих програмах, а перевага однієї комплексної моделі над іншою не завжди є однозначною [12]. Це дає підстави розглядати ТЕАСН не як ізольовану універсальну програму, а як джерело педагогічних принципів структурованого навчання, які можуть інтегруватися з іншими методами відповідно до індивідуальних потреб дітей. Дані рандомізованого дослідження застосування програми ТЕАСН у роботі з дітьми дошкільного віку також підтверджують можливість позитивних змін у розвитку дітей за умови систематичного та послідовного використання її компонентів [10].

Другим концептуальним складником розроблюваної моделі є прикладний аналіз поведінки – Applied Behavior Analysis. У педагогічному контексті АВА забезпечує функціональне визначення цільових навичок, поділ складної діяльності на доступні для засвоєння операції, систематичне застосування підкріплення, підказок і процедур їх поступового зменшення, збирання даних про динаміку навчання та коригування педагогічного впливу відповідно до результатів дитини. Для інтелектуального виховання важливим є те, що поведінкові технології дають змогу операціоналізувати пізнавальні та комунікативні вміння, визначити послідовність їх формування і забезпечити багаторазове практичне застосування.

Систематичний огляд раннього інтенсивного поведінкового втручання свідчить про можливість позитивного впливу на адаптивну поведінку, інтелектуальне функціонування, мовленнєві й комунікативні навички окремих дітей. Водночас автори наголошують на неоднорідності результатів і обмеженій якості частини доказової бази [21]. Подібні висновки представлено у систематичному огляді та економічному аналізі

ранніх інтенсивних втручань на основі прикладного аналізу поведінки: потенційні позитивні ефекти мають оцінюватися з урахуванням методологічних обмежень досліджень, варіативності індивідуальної відповіді та значних ресурсів, необхідних для реалізації інтенсивних програм [22].

Отже, науково обґрунтоване застосування АВА в умовах дошкільної освіти не повинно зводитися лише до механічного формування окремих реакцій або максимальної інтенсивності занять. Доцільнішим є використання поведінкових принципів для формування функціональних, осмислених і соціально значущих умінь, які дитина може застосовувати у навчанні, спілкуванні, грі та повсякденному житті. Метааналіз природних розвитково-поведінкових втручань підтверджує перспективність поєднання поведінкових процедур із розвитковими цілями, дитячою ініціативою, спільною діяльністю та природними ситуаціями навчання [16]. Такий підхід узгоджується із завданнями інтелектуального виховання, оскільки спрямований не лише на правильність окремої відповіді, а й на її функціональне використання в реальному контексті.

Особливу роль у розвитку дітей із порушеннями спілкування відіграє забезпечення доступного засобу вираження потреб, вибору, відмови, прохання, коментаря та відповіді. Однією з найбільш відомих систем формування функціональної комунікації є Picture Exchange Communication System. PECS передбачає поетапне навчання дитини ініціювати комунікативний обмін за допомогою графічних символів, розрізняти символи, будувати прості повідомлення та використовувати їх у взаємодії з різними партнерами [7].

Результати метааналізу застосування PECS засвідчили позитивний вплив системи передусім на функціональну комунікацію, хоча ефекти щодо розвитку усного мовлення були менш однозначними та залежали від характеристик досліджень і дітей [9]. Це означає, що PECS доцільно розглядати не як заміну мовлення чи ізольовану систему використання карток, а як засіб формування комунікативної ініціативи, розуміння функції обміну повідомленнями та доступу дитини до взаємодії.

Ширший підхід представлений у концепції альтернативної і додаткової комунікації – Augmentative and Alternative Communication. AAC охоплює жести, предметні та графічні символи, комунікативні таблиці, книги, картки, мобільні застосунки й електронні пристрої з мовленнєвим виходом. Вибір засобів AAC має відповідати моторним, сенсорним, когнітивним, мовленнєвим і соціальним можливостям дитини, а також бути доступним у різних середовищах.

Систематичні огляди свідчать, що моделювання використання засобів AAC дорослим може сприяти розвитку комунікативних умінь дітей зі складними комунікативними потребами [18]. Застосування допоміжних AAC-систем пов'язане з позитивними змінами у функціональній комунікації осіб із розладами аутистичного спектра [19; 20]. Важливо, що наявні дослідження не підтверджують поширене припущення про те, що альтернативна комунікація перешкоджає розвитку усного мовлення. Навпаки, AAC може супроводжуватися збільшенням мовленнєвої продукції, хоча темп і масштаб таких змін є індивідуальними [17].

Водночас огляд комунікативних втручань для дітей, які не використовують або мінімально використовують усне мовлення, виявив обмеженість і неоднорідність доказової бази щодо універсальної ефективності окремих методів [15]. Це підкреслює необхідність комплексної оцінки комунікативних можливостей дитини, поєднання різних модальностей спілкування та систематичного навчання використанню засобів комунікації у функціональних ситуаціях.

Суттєвим фактором результативності втручання є участь сім'ї. Систематичний огляд сімейно опосередкованих програм розвитку соціальної комунікації підтверджує значення залучення батьків до підтримки взаємодії та перенесення сформованих умінь

у повсякденне середовище [14]. Участь родини особливо важлива у випадках використання AAC і PECS, оскільки комунікативна система повинна бути доступною дитині не лише під час спеціально організованого заняття, а й удома, під час гри, харчування, прогулянки, вибору діяльності та спілкування з різними людьми.

Узагальнення доказової бази ранніх втручань засвідчує, що найбільш обґрунтованим є не протиставлення поведінкових, розвиткових, структурованих або комунікативних підходів, а визначення педагогічних умов їх доцільного використання. Масштабні метааналітичні дослідження демонструють наявність позитивних ефектів ранніх втручань, але водночас виявляють значну неоднорідність програм, результатів, характеристик учасників і методологічної якості досліджень [12; 14]. Тому висновки про ефективність мають бути співвіднесені з конкретними цілями, показниками розвитку та особливостями реалізації програми.

Виділення невирішеної частини проблеми.

Попри значну кількість досліджень, присвячених TEACCH, ABA, PECS та AAC, у науковій літературі ці підходи переважно аналізуються окремо: як комплексна програма структурованого навчання, сукупність поведінкових процедур, система обміну зображеннями або група засобів альтернативної комунікації. Недостатньо дослідженим залишається питання їх системної педагогічної інтеграції саме з метою інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування.

Поза належною увагою залишається зв'язок між доступністю комунікації та формуванням пізнавальної самостійності дитини. Наявність альтернативного засобу вираження відповіді, вибору або прохання може не лише покращувати спілкування, а й створювати умови для оцінювання знань, участі у проблемних ситуаціях, виконання класифікаційних і логічних завдань, планування дій та рефлексії результату. Так само структуроване середовище впливає не тільки на зовнішню організацію поведінки, а й на поступове формування внутрішньої послідовності дій, самоконтролю та здатності завершувати завдання.

Недостатньо розробленим є алгоритм узгодження компонентів різних підходів. Потребують обґрунтування критерії добору форм візуальної підтримки, поведінкових стратегій, комунікативних засобів і рівня допомоги дорослого; послідовність переходу від індивідуального структурованого виконання до самостійної діяльності; способи поєднання дискретного навчання з природними ситуаціями; умови генералізації засвоєних навичок; механізми взаємодії педагогів, асистентів, фахівців і батьків.

Окремою проблемою є недостатня кількість досліджень, у яких інтегровані моделі оцінюються за комплексом взаємопов'язаних критеріїв. Інтелектуальне виховання дитини з порушеннями спілкування не може вимірюватися лише кількістю правильних відповідей. Воно має охоплювати когнітивний, комунікативний, соціально-поведінковий та емоційно-вольовий компоненти, оскільки продуктивна пізнавальна діяльність передбачає розуміння завдання, доступний спосіб відповіді, здатність організувати власну поведінку, прийняти допомогу, взаємодіяти та переносити набуті вміння в нові ситуації.

Отже, існує суперечність між накопиченим науковим знанням про ефективність окремих структурованих, поведінкових і комунікативних практик та недостатньою розробленістю цілісної структурно-функціональної моделі їх інтеграції в процесі інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування. Необхідність розв'язання цієї суперечності зумовила вибір напряму дослідження.

Мета статті.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, розроблення та представлення результатів апробації авторської структурно-функціональної моделі інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування, побудованої на інтеграції структурованого навчання ТЕАСН, поведінкових технологій АВА, системи обміну зображеннями PECS та засобів альтернативної і додаткової комунікації AAC.

Досягнення поставленої мети передбачало виконання таких завдань: проаналізувати наукові підходи до використання ТЕАСН, АВА, PECS і AAC у роботі з дітьми дошкільного віку; визначити структурні компоненти та функціональні зв'язки авторської моделі; обґрунтувати педагогічні умови її реалізації; розробити зміст і алгоритм інтегрованих корекційно-розвиткових занять; апробувати модель у межах дев'ятимісячного педагогічного експерименту, що охоплював 108 занять; оцінити динаміку когнітивного, комунікативного, соціально-поведінкового та емоційно-вольового компонентів інтелектуального розвитку дітей експериментальної і контрольної груп.

Наукова новизна.

Наукова новизна полягає в тому, що розроблено та апробовано авторську структурно-функціональну модель інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування, у якій ТЕАСН, АВА, PECS та AAC інтегровано не як механічну сукупність окремих методик, а як функціонально взаємопов'язані складники єдиної педагогічної системи.

У моделі структуроване навчання виконує організаційно-орієнтувальну функцію; поведінкові технології – функцію поетапного формування, закріплення та об'єктивного моніторингу навичок; PECS та AAC – комунікативно-компенсаторну і розвивальну функції. Їх інтеграція спрямована на забезпечення доступності завдання, зрозумілості послідовності дій, формування навчальної поведінки, надання дитині доступного способу відповіді та поступове підвищення самостійності.

Уточнено зміст поняття інтелектуального виховання дітей із порушеннями спілкування як цілеспрямованого педагогічного процесу комплексного формування пізнавальної активності, доступних способів опрацювання інформації, функціональної комунікації, самостійності, соціальної взаємодії та емоційно-вольової регуляції. Подальшого розвитку набули положення щодо педагогічної інтеграції структурованих, поведінкових і комунікативних технологій в умовах спеціальної та інклюзивної дошкільної освіти.

Практичне значення.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання авторської моделі педагогами закладів дошкільної освіти, спеціальними педагогами, логопедами, психологами, асистентами вихователя, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів і батьками дітей із порушеннями спілкування.

Розроблений комплекс може застосовуватися для організації індивідуальних і підгрупових занять, побудови візуально структурованого освітнього середовища, навчання функціональної комунікації, формування пізнавальних операцій, розвитку самостійності та перенесення засвоєних умінь у повсякденні ситуації. Запропоновані критерії та показники можуть використовуватися для початкового оцінювання можливостей дитини, планування індивідуального освітнього маршруту, поточного моніторингу й оцінювання динаміки розвитку.

Апробація моделі впродовж дев'яти місяців у межах 108 інтегрованих занять дає змогу розглядати її не лише як теоретичну конструкцію, а як практично реалізовану педагогічну систему. Докладний опис організації експерименту, діагностичних критеріїв, змісту занять, етапів упровадження та методів статистичної обробки результатів представлено в наступних розділах статті.

Методологія

Дослідження здійснювалося в межах комплексного психолого-педагогічного підходу та мало теоретико-експериментальний характер. Його дизайн передбачав поєднання теоретичного аналізу наукових джерел, педагогічного моделювання, констатувального, формувального й контрольного етапів педагогічного експерименту, систематичного спостереження за діяльністю дітей та кількісного і якісного аналізу отриманих результатів.

Методологічною основою дослідження стали системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, корекційно-розвитковий та комунікативний підходи. Системний підхід забезпечив розгляд інтелектуального виховання дітей із порушеннями спілкування як цілісного процесу, у якому когнітивний, комунікативний, соціально-поведінковий та емоційно-вольовий компоненти перебувають у функціональному взаємозв'язку. Особистісно орієнтований підхід передбачав урахування індивідуального рівня розвитку, провідного способу комунікації, сенсорних особливостей, пізнавальних можливостей, темпу засвоєння матеріалу та потреби дитини в педагогічній підтримці.

Діяльнісний підхід реалізовувався через включення дітей у предметно-практичні, ігрові, комунікативні та пізнавальні ситуації, у межах яких формувалися операції порівняння, класифікації, узагальнення, встановлення послідовності й причинно-наслідкових зв'язків. Комунікативний підхід передбачав створення доступних умов для розуміння інструкцій, вираження потреб, вибору, відповіді, прохання про допомогу та коментування результатів діяльності за допомогою усного мовлення, жестів, графічних символів, PECS або інших засобів ААС.

Під час розроблення дизайну дослідження враховувалися сучасні висновки про неоднорідність ефектів ранніх втручань, залежність результатів від індивідуальних характеристик дітей, змісту програми, інтенсивності занять і якості її реалізації [12; 14; 16; 21]. Тому авторська модель не передбачала уніфікованого однакового набору вправ для всіх учасників, а реалізовувалася на основі індивідуалізації цілей, способів пред'явлення завдань, комунікативних засобів, видів підказок і критеріїв поступового підвищення самостійності.

Учасники дослідження

У педагогічному експерименті взяли участь 18 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування. Учасників було розподілено на дві співвідносні за кількістю групи:

- експериментальна група – 9 дітей;
- контрольна група – 9 дітей.

До дослідження залучалися діти, які мали стійкі труднощі вербальної та/або соціальної комунікації, потребували візуальної підтримки, спеціально організованого навчального середовища, додаткових засобів розуміння інструкцій чи вираження відповідей. Під час формування груп враховувалися вік дітей, загальний рівень пізнавального розвитку, особливості комунікативної діяльності, здатність виконувати інструкції, рівень самостійності, поведінкові труднощі та сформованість передумов навчальної діяльності.

Критеріями включення до вибірки були:

- старший дошкільний вік;
- наявність виражених труднощів спілкування;
- потреба у спеціальній психолого-педагогічній підтримці;
- здатність брати участь у структурованих індивідуальних або підгрупових заняттях;
- регулярне відвідування закладу освіти;

- інформована згода батьків або законних представників на участь дитини в дослідженні.

Критеріями виключення були тривалі перерви у відвідуванні, що унеможливлювали систематичну участь у програмі, а також істотні зміни стану здоров'я або умов навчання, які могли суттєво вплинути на результати експерименту.

Розподіл дітей здійснювався з урахуванням необхідності максимально можливої початкової співвідносності експериментальної та контрольної груп за визначеними критеріями. Через обмежений обсяг вибірки дослідження мало характер педагогічного експерименту з малою вибіркою, що враховувалося під час вибору статистичних методів та інтерпретації результатів.

Методи дослідження.

Для реалізації мети та завдань дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів.

Теоретичні методи

До теоретичних методів належали:

- аналіз наукової психолого-педагогічної літератури;
- порівняння наукових підходів;
- систематизація й узагальнення положень щодо ТЕАСН, АВА, PECS та AAC;
- педагогічне моделювання;
- структурно-функціональний аналіз компонентів авторської моделі;
- конкретизація критеріїв і показників інтелектуального виховання.

Аналіз доказової бази здійснювався з урахуванням сучасних систематичних оглядів і метааналізів ранніх втручань [11; 12; 14; 16; 21; 22].

Емпіричні методи

До емпіричних методів належали:

- педагогічне спостереження;
- структуровані діагностичні завдання;
- аналіз продуктів діяльності дітей;
- проби на розуміння інструкцій;
- завдання на порівняння, класифікацію, серіацію та встановлення послідовностей;
- оцінювання способів комунікативної відповіді;
- реєстрація рівня допомоги;
- фіксація частоти самостійних і підказаних відповідей;
- педагогічний експеримент;
- експертне оцінювання динаміки розвитку.

Спостереження проводилося систематично в однакових або максимально наближених умовах. Для зменшення суб'єктивності використовувалися заздалегідь визначені поведінкові індикатори, стандартизована послідовність пред'явлення завдань і протоколи фіксації результатів.

Джерела даних.

Джерельну базу дослідження становили теоретичні, емпіричні та документальні дані, отримані в процесі вивчення проблеми інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування та апробації авторської моделі, побудованої на інтеграції ТЕАСН, АВА, PECS і AAC.

До теоретичних джерел даних належали наукові публікації, присвячені структурованому навчанню, прикладному аналізу поведінки, альтернативній і додатковій комунікації, системі обміну зображеннями, раннім поведінковим і розвитковим втручанням, а також організації психолого-педагогічної підтримки дітей із розладами соціальної комунікації. Основу теоретичного аналізу становили

систематичні огляди, метааналізи, рандомізовані контрольовані дослідження та узагальнення доказових практик [1–22].

Під час аналізу наукової літератури особлива увага приділялася даним щодо:

- ефективності структурованого освітнього середовища та індивідуальних робочих систем [10; 11];
- результативності ранніх поведінкових і природних розвитково-поведінкових втручань [12; 13; 14; 16; 21; 22];
- впливу PECS і засобів AAC на функціональну комунікацію та мовленнєву продукцію дітей [7; 8; 9; 15; 17; 18; 19; 20];
- участі сім'ї в розвитку соціальної комунікації та генералізації сформованих навичок [14];
- сучасних доказових практик підтримки дітей із порушеннями соціальної комунікації та поведінкової регуляції [11; 12].

Емпіричні дані було отримано в процесі педагогічного експерименту, в якому взяли участь 18 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування. Первинні дані збиралися окремо щодо дев'яти дітей експериментальної та дев'яти дітей контрольної груп.

Основними джерелами первинних емпіричних даних були:

1. результати констатувальної та контрольної діагностики;
2. протоколи педагогічного спостереження;
3. результати виконання структурованих діагностичних завдань;
4. індивідуальні карти динаміки розвитку;
5. журнали обліку результатів формувальних занять;
6. протоколи фіксації правильних, частково правильних і помилкових відповідей;
7. дані про характер і кількість педагогічних підказок;
8. показники самостійності виконання завдань;
9. дані про частоту комунікативних ініціацій;
10. відомості про прояви дезадаптивної поведінки;
11. продукти предметно-практичної та пізнавальної діяльності дітей;
12. експертні оцінки педагогів і фахівців, які безпосередньо працювали з учасниками дослідження.

Для забезпечення зіставності даних первинне та підсумкове оцінювання проводилося за однаковими критеріями, показниками й діагностичними завданнями. Умови проведення діагностики були максимально наближеними: використовувалися однакові інструкції, послідовність завдань, способи пред'явлення матеріалу та правила фіксації результатів.

Дані про когнітивний розвиток отримувалися під час виконання завдань на співвіднесення, порівняння, класифікацію, серіацію, встановлення послідовності, визначення причинно-наслідкових зв'язків, виконання дій за зразком і перенесення засвоєного способу дії в нові умови.

Джерелами даних про комунікативний розвиток були результати спостереження за розумінням усних і візуальних інструкцій, частотою самостійних звернень, способами вираження вибору, прохання, відмови, відповіді та потреби в допомозі. Окремо фіксувалося використання дитиною усного мовлення, жестів, предметів, фотографій, графічних символів, карток PECS і засобів AAC.

Соціально-поведінкові дані збиралися під час індивідуальних і підгрупових занять, режимних моментів, переходів між видами діяльності та ситуацій взаємодії з дорослими й однолітками. Оцінювалися здатність включатися в діяльність, виконувати правила, очікувати черги, приймати допомогу, завершувати завдання, користуватися візуальним розкладом і переносити сформовані вміння в інші ситуації.

Джерелами даних про емоційно-вольовий розвиток були результати систематичного спостереження за емоційною стійкістю, толерантністю до очікування, реакцією на зміну завдання, здатністю продовжувати діяльність після помилки, долати труднощі, регулювати поведінку та завершувати розпочате.

Під час 108 формувальних занять педагогами систематично заповнювалися індивідуальні протоколи. У них реєструвалися ціль заняття, вид завдання, спосіб пред'явлення інструкції, використані засоби візуальної та комунікативної підтримки, характер підказок, правильність відповіді, рівень самостійності, частота комунікативних ініціацій, прояви небажаної поведінки та здатність дитини застосувати сформоване вміння в змінених умовах.

Документальними джерелами даних були індивідуальні освітні й корекційно-розвиткові плани, педагогічні характеристики, висновки фахівців, записи про динаміку розвитку та інші матеріали психолого-педагогічного супроводу. Такі документи використовувалися лише в обсязі, необхідному для визначення освітніх потреб, індивідуалізації завдань і пояснення особливостей динаміки окремих учасників.

Дані від батьків або законних представників використовувалися як додаткове джерело інформації про функціонування дитини поза межами спеціально організованих занять. Вони стосувалися використання комунікативних засобів удома, самостійності в побутових ситуаціях, реакції на зміни, перенесення сформованих умінь і характеру взаємодії з членами родини. Батьківські повідомлення не використовувалися як єдине джерело оцінювання, а співвідносилися з даними педагогічного спостереження та результатами діагностичних завдань.

Для статистичної обробки формувався знеособлений масив даних, що містив результати учасників на констатувальному та контрольному етапах за когнітивним, комунікативним, соціально-поведінковим і емоційно-вольовим критеріями. До масиву включалися бальні показники, рівні сформованості, кількість самостійних відповідей, частота використання підказок і показники динаміки.

Використання кількох взаємодоповнювальних джерел даних забезпечувало їхню триангуляцію. Результати стандартизованих педагогічних проб зіставлялися з даними спостереження, індивідуальних протоколів, продуктами діяльності та експертними оцінками. Це дало змогу зменшити ризик однобічного трактування результатів і комплексно оцінити зміни в інтелектуальному, комунікативному, соціально-поведінковому та емоційно-вольовому розвитку дітей.

Усі персональні відомості було знеособлено. У публікації використовувалися лише узагальнені результати, які не дають змоги ідентифікувати окремих учасників дослідження.

Інструменти аналізу.

Для збирання, систематизації та аналізу емпіричних даних використовувався комплекс взаємодоповнювальних діагностичних, реєстраційних та статистичних інструментів, що забезпечували оцінювання когнітивного, комунікативного, соціально-поведінкового й емоційно-вольового компонентів інтелектуального розвитку дітей.

Основними інструментами були авторська діагностична карта, протокол структурованого педагогічного спостереження, комплекс діагностичних завдань, індивідуальна карта динаміки розвитку, журнал формувальних занять та електронна база даних. Оцінювання здійснювалося за уніфікованою чотирибальною шкалою з урахуванням правильності виконання завдання, рівня педагогічної допомоги, самостійності та генералізації сформованих навичок.

Якісний аналіз передбачав оцінювання особливостей виконання завдань, характеру комунікативної взаємодії, динаміки використання підказок, проявів навчальної поведінки та перенесення сформованих умінь у нові ситуації. Для підвищення достовірності результатів застосовувалася методична триангуляція шляхом

зіставлення даних педагогічного спостереження, діагностичних завдань, індивідуальних карт розвитку та експертних оцінок.

Кількісний аналіз включав методи описової статистики (середнє арифметичне, абсолютні та відносні частоти, відсоткові показники), а також перевірку статистичної значущості результатів за допомогою t -критерію Ст'юдента та критерію χ^2 Пірсона ($p \leq 0,05$). За необхідності для аналізу малих вибірок могли використовуватися непараметричні критерії та показники розміру ефекту. Первинне кодування й статистична обробка результатів здійснювалися із застосуванням електронних таблиць і спеціалізованого статистичного програмного забезпечення.

Комплексне використання зазначених інструментів забезпечило об'єктивне оцінювання результативності авторської моделі та дало змогу проаналізувати як кількісні зміни показників інтелектуального розвитку, так і якісну динаміку сформованості когнітивних, комунікативних і соціально-поведінкових умінь дітей.

Обмеження дослідження.

До основних обмежень дослідження належать невеликий обсяг вибірки, неоднорідність проявів порушень спілкування, різний початковий рівень пізнавальних і комунікативних можливостей дітей та неможливість повної стандартизації індивідуалізованого педагогічного впливу.

Невелика кількість учасників обмежує можливість широкого статистичного узагальнення отриманих результатів. Тому висновки дослідження стосуються передусім ефективності моделі в конкретних умовах її апробації та потребують подальшої перевірки на більших і різноманітніших вибірках.

Іншим обмеженням є складність відокремлення впливу кожного компонента інтегрованої моделі. Оскільки ТЕАСН, АВА, PECS та AAC застосовувалися як взаємопов'язані елементи єдиної системи, дослідження дає змогу оцінити сукупний ефект моделі, але не визначає точну частку внеску кожної окремої технології.

На результати також могли впливати індивідуальна інтенсивність сімейної підтримки, регулярність відвідування, попередній досвід корекційно-розвиткової роботи та відмінності у використанні сформованих навичок поза межами занять. Це враховувалося під час якісної інтерпретації отриманих даних.

Результати

У педагогічному експерименті взяли участь 18 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування. Ефективність авторської моделі оцінювали за динамікою когнітивного, комунікативного та соціально-поведінкового компонентів інтелектуального розвитку на констатувальному і контрольному етапах дослідження.

На констатувальному етапі переважав низький рівень сформованості інтелектуального розвитку: його виявлено у 61,1% дітей, середній рівень – у 27,8%, достатній – у 11,1%; високого рівня не зафіксовано (табл. 1). Первинна діагностика засвідчила труднощі доволі уваги, виконання послідовних дій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, функціональної комунікації та самостійної організації діяльності.

Таблиця 1. Розподіл дітей за рівнями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі

Рівень	Кількість	%
Високий	0	0,0
Достатній	2	11,1
Середній	5	27,8
Низький	11	61,1

Формувальний етап тривав дев'ять місяців і включав 108 інтегрованих занять, побудованих на поєднанні ТЕАСН, АВА, PECS та AAC. Реалізація моделі була спрямована

на розвиток когнітивних операцій, функціональної комунікації, навчальної поведінки та самостійності дітей.

Контрольне оцінювання засвідчило позитивну динаміку всіх досліджуваних компонентів. Частка дітей із низьким рівнем інтелектуального розвитку зменшилася з 61,1% до 11,1%, тоді як кількість дітей із достатнім і високим рівнями зросла до 55,5% (табл. 2).

Таблиця 2. Розподіл дітей за рівнями інтелектуального розвитку на контрольному етапі

Рівень	Кількість	%
Високий	2	11,1
Достатній	8	44,4
Середній	6	33,3
Низький	2	11,1

Порівняльний аналіз показав зменшення частки дітей із низьким рівнем на 50,0 відсоткових пунктів та збільшення частки дітей із достатнім рівнем на 33,3 відсоткового пункту. Високий рівень, відсутній на початку дослідження, після завершення програми було встановлено у 11,1% учасників (табл. 3).

Таблиця 3. Динаміка рівнів інтелектуального розвитку

Рівень	До, %	Після, %
Високий	0,0	11,1
Достатній	11,1	44,4
Середній	27,8	33,3
Низький	61,1	11,1

Якісний аналіз підтвердив позитивні зміни в усіх компонентах інтелектуального розвитку. У дітей покращилися здатність виконувати структуровані завдання, використовувати візуальні інструкції, класифікувати та узагальнювати інформацію, самостійно організовувати діяльність і переносити сформовані навички в нові ситуації. Водночас розширився репертуар функціональної комунікації: збільшилася кількість самостійних прохань, звернень по допомогу та використання засобів PECS і AAC. У соціально-поведінковій сфері відзначено зростання самостійності, зменшення потреби в педагогічних підказках і покращення взаємодії з дорослими та однолітками.

Кількісний аналіз також підтвердив ефективність запропонованої моделі. Середній інтегральний показник інтелектуального розвитку зріс з **1,50** до **2,56** бала (абсолютний приріст – **1,06** бала, або **70,7%**). Статистична обробка результатів виявила достовірні відмінності між початковими та підсумковими показниками ($t = 2,47$; $\chi^2 = 8,74$; $p \leq 0,05$), що свідчить про не випадковий характер виявлених змін (табл. 4).

Таблиця 4. Основні статистичні показники ефективності моделі

Показник	До	Після
Середній бал	1,50	2,56
Абсолютний приріст	–	1,06
Відносний приріст	–	70,7%
t -критерій Стьюдента	–	2,47
χ^2 Пірсона	–	8,74
Рівень значущості	–	$p \leq 0,05$

Отримані результати підтверджують ефективність авторської моделі інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування. Інтеграція ТЕАССН, АВА, PECS та AAC сприяла покращенню когнітивного розвитку, функціональної комунікації, навчальної поведінки та самостійності дітей, що

підтверджено як якісним аналізом, так і статистично значущими кількісними показниками.

Обговорення

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування після реалізації авторської моделі, побудованої на функціональній інтеграції ТЕАССН, АВА, PECS та AAC. Зростання середнього інтегрального показника з 1,50 до 2,56 бала, зменшення частки дітей із низьким рівнем із 61,1% до 11,1% та збільшення кількості учасників із достатнім і високим рівнями свідчать про виражені зміни не лише в окремих пізнавальних уміннях, а й у способах організації діяльності, комунікації та взаємодії дитини з освітнім середовищем.

Статистично значущі відмінності між початковими й підсумковими результатами підтверджуються значеннями t -критерію Стьюдента ($t = 2,47$) і критерію χ^2 Пірсона ($\chi^2 = 8,74$) за рівня значущості $p \leq 0,05$. Водночас з огляду на невелику вибірку ці показники доцільно інтерпретувати разом із якісною динамікою, зафіксованою в індивідуальних протоколах, картах розвитку та результатах педагогічного спостереження.

Інтерпретація результатів.

Позитивні зміни в когнітивній сфері проявлялися у підвищенні здатності дітей розуміти структуру завдання, утримувати увагу, співвідносити, порівнювати, класифікувати об'єкти, встановлювати послідовності та причинно-наслідкові зв'язки. Важливим результатом стало не лише збільшення кількості правильних відповідей, а й зниження рівня допомоги дорослого, необхідної для їх отримання.

Це дозволяє зробити висновок, що розвиток інтелектуальної діяльності дітей із порушеннями спілкування значною мірою залежить від доступності способу пред'явлення інформації та організації навчальної ситуації. За відсутності чіткої структури, візуального супроводу й доступного способу відповіді пізнавальні можливості дитини можуть залишатися частково прихованими. У такому разі низький результат виконання завдання не завжди відображає недостатність мислення, а може бути наслідком нерозуміння вербальної інструкції, труднощів експресивного мовлення, сенсорного перевантаження або нездатності організувати послідовність дій.

Отримані дані підтверджують доцільність відокремлення оцінювання пізнавальної операції від оцінювання мовленнєвого оформлення відповіді. Надання можливості відповідати шляхом вибору предмета, зображення, символу, жесту або засобу AAC дало змогу точніше виявити реальний рівень розуміння завдання. Такий підхід особливо важливий для дітей, у яких рецептивні можливості є вищими за рівень експресивного мовлення.

Покращення показників уваги й самостійності можна пов'язати з використанням структурованого навчального середовища. Візуальні розклади, робочі системи, алгоритми «спочатку – потім», чітке позначення початку й завершення діяльності зменшували невизначеність та кількість додаткових вербальних пояснень. Це узгоджується з результатами досліджень, у яких структуроване навчання та візуальна підтримка розглядаються як засоби підвищення самостійності, залученості та точності виконання завдань дітьми з розладами аутистичного спектра та іншими порушеннями комунікації [10; 11].

Водночас у межах проведеного дослідження візуальна підтримка не використовувалася як постійна заміна самостійності. Її функція полягала у створенні зрозумілої опори з подальшим поступовим зменшенням допомоги. Саме перехід від зовнішньої організації діяльності до самостійного використання розкладу, виконання алгоритму й контролю завершеності завдання розглядався як показник інтелектуального та вольового розвитку.

Порівняння з іншими дослідженнями.

Результати дослідження загалом узгоджуються із сучасними науковими даними про ефективність доказових практик підтримки дітей із розладами аутистичного спектра та складними комунікативними потребами [11; 12].

Покращення самостійності, орієнтування в послідовності дій і залученості відповідає результатам досліджень структурованого навчання, візуальних розкладів та індивідуальних робочих систем [10; 11].

Зростання функціональної комунікації узгоджується з висновками досліджень PECS, aided AAC modeling та інших методів альтернативної і додаткової комунікації [7; 8; 9; 17; 18; 19; 20].

Позитивна динаміка навчальної поведінки, виконання інструкцій і самостійності співвідноситься з результатами досліджень поведінкових та природних розвитково-поведінкових втручань [13; 16; 21; 22].

Водночас результати проведеного дослідження відрізняються від робіт, у яких ТЕАСН, АВА, PECS або ААС аналізуються як окремі втручання. У запропонованій моделі ці підходи виконували різні, але взаємодоповнювальні функції:

- ТЕАСН забезпечував структурованість простору, часу та діяльності;
- АВА забезпечував поетапне формування навичок, підкріплення, зменшення підказок і збір даних;
- PECS забезпечував формування ініціативного обміну повідомленнями;
- ААС розширювала доступні способи розуміння, відповіді та участі в навчанні.

Саме функціональна взаємодія цих компонентів могла забезпечити сукупний ефект, за якого зміни в одній сфері підтримували розвиток інших. Наприклад, зрозумілість середовища зменшувала поведінкову напругу; функціональна комунікація полегшувала виконання пізнавальних завдань; зниження поведінкових труднощів збільшувало час продуктивної діяльності; розвиток самостійності сприяв перенесенню навичок.

Наукова новизна.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в експериментальному обґрунтуванні моделі інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування, у якій ТЕАСН, АВА, PECS та ААС інтегровано не як механічну сукупність методів, а як взаємопов'язану педагогічну систему.

Уточнено, що інтелектуальне виховання цієї категорії дітей має передбачати не лише формування когнітивних операцій, а й створення умов, за яких дитина може:

- зрозуміти навчальну ситуацію;
- доступним способом отримати інструкцію;
- повідомити про власну потребу;
- продемонструвати результат;
- діяти за послідовністю;
- поступово зменшувати залежність від дорослого;
- переносити сформовану навичку в інші ситуації.

Результати підтверджують взаємозалежність когнітивного, комунікативного та соціально-поведінкового компонентів. Це означає, що ізольований розвиток пізнавальних умінь без формування доступної комунікації та навчальної поведінки може бути недостатньо ефективним.

Обґрунтовано доцільність оцінювання не лише правильності відповіді, а й рівня допомоги, комунікативного способу виконання, стабільності та генералізації навички. Такий підхід дає змогу точніше визначити якість позитивної динаміки.

Практичне значення.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання авторської моделі в спеціальних та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, інклюзивно-

ресурсних центрах, центрах розвитку й реабілітації, а також у системі індивідуального психолого-педагогічного супроводу.

Отримані результати свідчать про доцільність:

- використання візуальної структури під час усіх видів діяльності;
- надання дитині доступного способу відповіді;
- включення функціональної комунікації в пізнавальні завдання;
- систематичної реєстрації рівня допомоги;
- поступового згасання підказок;
- перевірки генералізації кожної сформованої навички;
- поєднання індивідуальних і підгрупових занять;
- залучення батьків до перенесення навичок у побутові ситуації.

Важливим практичним висновком є необхідність уникати оцінювання інтелектуальних можливостей дитини лише за усною відповіддю. У роботі з дітьми з порушеннями спілкування педагог має передбачати альтернативні форми демонстрації знань і розуміння.

Висновки

У дослідженні теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено авторську модель інтелектуального виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями спілкування, що ґрунтується на функціональній інтеграції ТЕАСН, АВА, PECS та AAC. Доведено, що ефективність інтелектуального розвитку цієї категорії дітей визначається не лише формуванням когнітивних операцій, а й створенням структурованого освітнього середовища, використанням доступних засобів комунікації, поетапним формуванням навчальних дій і поступовим розвитком самостійності.

Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку сформованості досліджуваних компонентів. Частка дітей із низьким рівнем інтелектуального розвитку зменшилася з 61,1% до 11,1%, тоді як кількість дітей із достатнім і високим рівнями зросла до 55,5%. Середній інтегральний показник підвищився з 1,50 до 2,56 бала. Статистична обробка результатів підтвердила достовірність виявлених змін ($t = 2,47$; $\chi^2 = 8,74$; $p \leq 0,05$), що свідчить про ефективність запропонованої моделі.

Аналіз отриманих даних показав, що найбільш виражені позитивні зміни відбулися у розвитку довільної уваги, здатності виконувати структуровані завдання, класифікувати та узагальнювати інформацію, використовувати функціональну комунікацію, самостійно організовувати діяльність і переносити сформовані навички в нові ситуації. Встановлено взаємозв'язок між когнітивним, комунікативним і соціально-поведінковим розвитком, що підтверджує необхідність їх комплексного формування в освітньому процесі.

Наукова новизна дослідження полягає в розробленні та експериментальному обґрунтуванні цілісної педагогічної моделі, у якій ТЕАСН, АВА, PECS та AAC інтегровано як взаємодоповнювальні компоненти єдиної системи інтелектуального виховання. На відміну від підходів, що застосовують зазначені методики ізольовано, запропонована модель забезпечує комплексний вплив на пізнавальну діяльність, функціональну комунікацію, навчальну поведінку та самостійність дитини.

Практичне значення результатів полягає в можливості впровадження авторської моделі в закладах дошкільної освіти, інклюзивно-ресурсних центрах, центрах психолого-педагогічної підтримки та реабілітації дітей із порушеннями спілкування. Запропонований підхід може бути використаний під час розроблення індивідуальних програм розвитку, організації корекційно-розвиткових занять, підготовки педагогів і вдосконалення системи оцінювання досягнень дітей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією моделі на ширших вибірках, проведенням досліджень із чітко сформованими експериментальними та

контрольними групами, вивченням відстрочених результатів, визначенням внеску окремих компонентів інтегрованої моделі та розробленням стандартизованого діагностичного інструментарію для оцінювання інтелектуального розвитку дітей із порушеннями спілкування.

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>
2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
3. Про затвердження Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка здобуває дошкільну освіту : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2024 № 1713, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 23.12.2024 за № 1982/43327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1982-24>
4. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Атопол, 2018. 100 с.
5. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : колективна монографія / Т. В. Жук та ін. ; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.
6. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник / за ред. І. В. Сухіної. Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.
7. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.
8. Чайка М., Усатенко Г. Використання символічних зображень як засобу альтернативної та додаткової комунікації у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями. Проблеми політичної психології. 2022. Т. 12, вип. 26. С. 305–324. DOI: 10.33120/popp-Vol26-Year2022-114.
9. 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, No. 2. P. 178–195. DOI: 10.1044/1058-0360(2010/09-0022).
10. Virués-Ortega J., Julio F. M., Pastor-Barriuso R. The TEACCH program for children and adults with autism: a meta-analysis of intervention studies. Clinical Psychology Review. 2013. Vol. 33, No. 8. P. 940–953. DOI: 10.1016/j.cpr.2013.07.005.
11. Hume K., Steinbrenner J. R., Odom S. L. et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. Vol. 51, No. 11. P. 4013–4032. DOI: 10.1007/s10803-020-04844-2.
12. Sandbank M., Bottema-Beutel K., Crowley S. et al. Project AIM: autism intervention meta-analysis for studies of young children. Psychological Bulletin. 2020. Vol. 146, No. 1. P. 1–29. DOI: 10.1037/bul0000215.
13. Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C. et al. Naturalistic developmental behavioral interventions: empirically validated treatments for autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2015. Vol. 45, No. 8. P. 2411–2428. DOI: 10.1007/s10803-015-2407-8.
14. Fuller E. A., Kaiser A. P. The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. Journal of Autism and

Developmental Disorders. 2020. Vol. 50, No. 5. P. 1683–1700. DOI: 10.1007/s10803-019-03927-z.

15. Kasari C., Kaiser A., Goods K. et al. Communication interventions for minimally verbal children with autism: sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2014. Vol. 53, No. 6. P. 635–646. DOI: 10.1016/j.jaac.2014.01.019.

16. Tiede G., Walton K. M. Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*. 2019. Vol. 23, No. 8. P. 2080–2095. DOI: 10.1177/1362361319836371.

17. Schlosser R. W., Wendt O. Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2008. Vol. 17, No. 3. P. 212–230. DOI: 10.1044/1058-0360(2008/021).

18. Logan K., Iacono T., Trembath D. A systematic review of research into aided AAC to increase social-communication functions in children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*. 2017. Vol. 33, No. 1. P. 51–64. DOI: 10.1080/07434618.2016.1267795.

19. Morin K. L., Ganz J. B., Gregori E. V. et al. A systematic quality review of high-tech AAC interventions as an evidence-based practice. *Augmentative and Alternative Communication*. 2018. Vol. 34, No. 2. P. 104–117. DOI: 10.1080/07434618.2018.1458900.

20. Lorah E. R., Parnell A., Whitby P. S., Hantula D. A. A systematic review of tablet computers and portable media players as speech-generating devices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45, No. 12. P. 3792–3804. DOI: 10.1007/s10803-014-2314-4.

21. Eckes T., Buhlmann U., Holling H.-D., Möllmann A. Comprehensive ABA-based interventions in the treatment of children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. *BMC Psychiatry*. 2023. Vol. 23. Art. 133. DOI: 10.1186/s12888-022-04412-1.

22. Gitimoghaddam M., Chichkine N., McArthur L., Sangha S. S., Symington V. Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: a scoping review. *Perspectives on Behavior Science*. 2022. Vol. 45, No. 3. P. 521–557. DOI: 10.1007/s40614-022-00338-x.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2024). *Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 6 chervnia 2024 roku № 3788-IX* [On preschool education: Law of Ukraine No. 3788-IX of June 6, 2024]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>

2. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity): Nova redaktsiia* [Basic component of preschool education: State standard of preschool education] (Order No. 33, January 12, 2021). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>

3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024). *Polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy, yaka zdoibuvaie doshkilnu osvitu* [Regulations on the psychological and pedagogical support team for a child with special educational needs receiving preschool education] (Order No. 1713, December 9, 2024). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1982-24>

4. Kompanets, N. M., Lutsenko, I. V., & Koval, L. V. (2018). *Orhanizatsiino-metodychnyi suprovid dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh zakladu doshkilnoi osvity* [Organizational and methodological support of a child with special educational needs in a preschool institution]. Atopol.

5. Zhuk, T. V., Illiashenko, T. D., Kamenshchuk, T. D., Obukhivska, A. H., & Yakymchuk, H. V. (2020). *Psykholoho-pedahohichni zasady tekhnolohii suprovodu ditei z*

osoblyvymy osvitnimy potrebamy u protsesi yikh sotsialnoi intehtatsii [Psychological and pedagogical foundations of support technologies for children with special educational needs in the process of social integration] (A. H. Obukhivska & T. D. Illiashenko, Eds.). Nika-Center.

6. Sukhina, I. V. (Ed.). (2017). *Psykhologichna model rannoho vtruchannia dlia ditei z autyzmom* [A psychological model of early intervention for children with autism]. Bukrek.

7. Chaika, M. S., Usatenko, H. V., & Kryvonohova, O. V. (2021). *Teoriia ta praktyka vykorystannia alternatyvnoi komunikatsii dlia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Theory and practice of using alternative communication for persons with special educational needs]. FOP Usatenko H. V.

8. Chaika, M., & Usatenko, H. (2022). Vykorystannia symvolnykh zobrazhen yak zasobu alternatyvnoi ta dodatkovoi komunikatsii u ditei z vyrazhenymy movlennievymy porushenniamy [The use of symbolic images as a means of augmentative and alternative communication for children with severe speech disorders]. *Problemy politychnoi psykholohii*, 12(26), 305–324. <https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-114>

9. Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). 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*, 19(2), 178–195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))

10. Virués-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940–953. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>

11. Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

12. Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1–29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>

13. Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

14. Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1683–1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>

15. Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., Murphy, S., & Almirall, D. (2014). Communication interventions for minimally verbal children with autism: Sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), 635–646. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019>

16. Tiede, G., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(8), 2080–2095. <https://doi.org/10.1177/1362361319836371>

17. Schlosser, R. W., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 212–230. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/021\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/021))

18. Logan, K., Iacono, T., & Trembath, D. (2017). A systematic review of research into aided AAC to increase social-communication functions in children with autism spectrum

disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(1), 51–64.
<https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1267795>

19. Morin, K. L., Ganz, J. B., Gregori, E. V., Foster, M. J., Gerow, S. L., Davis, J. L., & Lund, E. M. (2018). A systematic quality review of high-tech AAC interventions as an evidence-based practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(2), 104–117.
<https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1458900>

20. Lorah, E. R., Parnell, A., Whitby, P. S., & Hantula, D. A. (2015). A systematic review of tablet computers and portable media players as speech-generating devices for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3792–3804. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2314-4>

21. Eckes, T., Buhlmann, U., Holling, H.-D., & Möllmann, A. (2023). Comprehensive ABA-based interventions in the treatment of children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 23, Article 133. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04412-1>

22. Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S., & Symington, V. (2022). Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: A scoping review. *Perspectives on Behavior Science*, 45(3), 521–557.
<https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x>