DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2026.50.03
УДК: 376.4:376.1:37.015.3:159.922.7:159.946.3

Геращенко С.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7829-9722
Каран О.А.,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2344-004X
Коломієць А.В.,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5560-3274

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз функціональних особливостей комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Мета статті полягає у систематизації функціональних характеристик комунікативної діяльності, обґрунтуванні підходів до оцінювання функціональної комунікації та визначенні педагогічних умов її підтримки й розвитку. Використано методи аналізу, синтезу, зіставлення та структурно-функціонального узагальнення українських і зарубіжних наукових джерел. Установлено, що комунікативна діяльність дітей цієї категорії має мультимодальний і контекстно залежний характер, включає різні рівні сформованості комунікативного наміру та реалізується через невербальні, предметні, графічні, жестові й мовленнєві засоби у процесі розуміння повідомлень, ініціювання взаємодії, чергування та підтримання соціального контакту. Її результативність визначається взаємодією сенсорних, моторних, когнітивних, емоційно-регуляторних і соціальних чинників, доступністю засобів альтернативної та додаткової комунікації, а також готовністю комунікативних партнерів підтримувати взаємодію. Запропоновано структуру функціонально-комунікативного профілю дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку, що охоплює рівень їхньої комунікативної інтенційності, спектр комунікативних функцій, доступні форми вираження повідомлення, особливості розуміння зверненого мовлення, здатність до соціальної взаємності, потребу в партнерській підтримці та сталість використання доступних засобів комунікації у різних ситуаціях. Обґрунтовано доцільність оцінювання комунікативної діяльності саме цієї категорії дітей у природних життєвих ситуаціях із використанням повторного спостереження, відеоаналізу та інформації від близьких дорослих, які добре знають індивідуальні способи комунікації дитини. Визначено педагогічні умови підтримки функціональної комунікації дошкільників із комплексними порушеннями розвитку, що передбачає ранній початок допомоги, мультимодальність, доступність АДК, партнерське моделювання, достатній час очікування відповіді, включення комунікації у гру та повсякденну діяльність, а також узгоджену взаємодію сім'ї та фахівців.

Ключові слова: діти дошкільного віку, комплексні порушення розвитку, комунікація, комплексні комунікативні потреби, передкомунікативна поведінка, альтернативна і додаткова комунікація, комунікативний партнер, функціонально-комунікативний профіль.

Svitlana Herashchenko,
Olha Karan,
Anna Kolomiiets

FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the functional characteristics of communicative activity in preschool children with complex developmental disabilities. The aim of the article is to systematize the functional characteristics of communicative activity, substantiate approaches to assessing functional communication, and identify pedagogical conditions for its support and development. The study employed methods of analysis, synthesis, comparison, and structural-functional generalization of Ukrainian and international scientific sources. It was established that the communicative activity of children in this category is multimodal and context-dependent, includes different levels of communicative intentionality, and is realized through nonverbal, object-based, graphic, gestural, and spoken means in the processes of message comprehension, initiation of interaction, turn-taking, and maintenance of social contact. Its effectiveness is determined by the interaction of sensory, motor, cognitive, emotional-regulatory, and social factors; the availability of augmentative and alternative communication (AAC) tools; and the readiness of communication partners to support interaction. A structure of the functional communication profile of preschool children with complex developmental disabilities is proposed. It includes the level of communicative intentionality, the range of communicative functions, available forms of message expression, characteristics of spoken-language comprehension, the capacity for social reciprocity, the need for partner support, and consistency in the use of available communication means across different situations. The appropriateness of assessing communicative activity in natural life situations is substantiated, using repeated observation, video analysis, and information from familiar adults who are well acquainted with the child's individual communication patterns. Pedagogical conditions for supporting the functional communication of preschool children with complex developmental disabilities are identified, including early intervention, multimodality, access to AAC, partner modeling, sufficient response wait time, integration of communication into play and everyday activities, and coordinated collaboration between families and professionals.

Keywords: preschool children, complex developmental disabilities, communication, complex communication needs, pre-communicative behavior, augmentative and alternative communication, communication partner, functional communication profile.

Постановка проблеми. Комунікативна діяльність у дошкільному віці забезпечує встановлення та підтримання соціальної взаємодії, передавання й розуміння повідомлень, вираження потреб, намірів та емоційних станів, засвоєння соціального досвіду й формування міжособистісних взаємин. У дітей із комплексними порушеннями розвитку її становлення відбувається під одночасним впливом кількох порушень або функціональних обмежень, що зумовлює значну варіативність комунікативних проявів. Комунікативні сигнали таких дітей можуть бути малопомітними, уповільненими, нестійкими та залежними від положення тіла, рівня сенсорного навантаження, знайомості комунікативного партнера й особливостей ситуації взаємодії. За таких умов орієнтація лише на усне мовлення не дає повного уявлення про реальні можливості комунікативної діяльності дитини, оскільки поза увагою можуть залишатися погляд, міміка, рухи, вокалізації, природні жести, предметні та графічні засоби повідомлення.

Діти дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку становлять неоднорідну групу, а особливості їхньої комунікативної діяльності залежать від поєднання первинних порушень та характеру їх взаємодії. Подібні зовнішні прояви, зокрема відсутність усної відповіді чи низька комунікативна ініціативність, можуть мати різне

походження й потребувати диференційованої підтримки.

У зв'язку з цим актуальним є систематизація функціональних ознак комунікативної діяльності за різних варіантів комплексних порушень. Такий підхід дає змогу точніше описувати комунікативні можливості дитини, обґрунтовано добирати засоби АДК та визначати індивідуальні цілі підтримки.

Аналіз літературних джерел. У сучасних наукових підходах до вивчення комунікативної діяльності дітей із комплексними порушеннями розвитку важливого значення набуває уточнення змісту самої категорії, оскільки поняття «комплексні», «складні», «комбіновані» та «множинні» порушення тривалий час уживалися паралельно. Сучасне розуміння комплексності ґрунтується не на простому поєднанні окремих труднощів, а на взаємодії кількох первинних порушень, що формує своєрідну структуру розвитку дитини. Характер такого поєднання визначає особливості сприймання й розуміння повідомлень, формування комунікативного наміру, вибір доступних засобів його вираження та можливості підтримання взаємодії з оточенням [15; 16].

О. В. Чеботарьова [16] застосовує поняття «комплексні порушення розвитку» до дітей, у яких поєднуються кілька первинних порушень, зокрема сенсорні, інтелектуальні, рухові та порушення емоційно-вольової сфери. Для розуміння особливостей їхньої комунікативної діяльності це положення є принциповим, оскільки комунікативні труднощі не можуть бути зведені до дії одного чинника, наприклад недостатності усного мовлення. Їх характер визначається взаємодією сенсорних, моторних, когнітивних, мовленнєвих та емоційно-регуляторних особливостей, що впливають на розуміння зверненого мовлення, формування комунікативного наміру та вибір доступних засобів його вираження.

Подальшу конкретизацію поняття комплексних порушень розвитку у контексті комунікативної діяльності подано у дослідженні М. С. Чайки [15]. Авторка визначає їх як одночасну наявність у дитини двох або більше первинних порушень, кожне з яких істотно впливає на її розвиток. Особливу увагу приділено дітям, у яких порушення мовленнєвого та/або комунікативного розвитку поєднуються щонайменше з одним іншим первинним порушенням – сенсорним, руховим, інтелектуальним чи іншим. Таке поєднання зумовлює своєрідність формування комунікативного наміру, розуміння зверненого мовлення, використання доступних засобів спілкування та підтримання взаємодії з комунікативним партнером.

Одним із напрямів вивчення комунікативної діяльності дітей із комплексними порушеннями розвитку є аналіз її особливостей за конкретних поєднань первинних порушень. Н. М. Бабич [14] досліджувала дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. Комунікативні навички авторка розглядає у структурі комунікативного потенціалу особистості, акцентуючи на здатності дитини встановлювати й підтримувати взаємодію, орієнтуватися на партнера та використовувати доступні засоби спілкування. Поєднання сенсорного й інтелектуального порушень ускладнює як сприймання невербальних сигналів –міміки, жестів, погляду, просторового контексту, – так і розуміння ситуації взаємодії та вибір адекватної комунікативної дії.

Інший варіант комплексного порушення представлено у дослідженні О. В. Боряк та Ю. М. Косенко (2021), присвяченому дітям із тяжкими порушеннями мовлення на тлі інтелектуальних порушень помірного ступеня. Автори показують, що обмеження усного мовлення позначається не лише на словниковому чи граматичному оформленні висловлювання, а й на можливості дитини виражати потреби й емоційні стани, робити вибір, відмовлятися, звертатися по допомогу, ініціювати та підтримувати взаємодію. Альтернативна комунікація в цьому контексті розглядається як засіб розширення функціональних можливостей дитини та підтримки мовленнєвого розвитку. Важливим є положення про те, що оцінювання комунікативної діяльності має враховувати не лише мовленнєву продукцію, а й доступні дитині способи вираження комунікативного наміру та їх зрозумілість для партнера.

Методологічно значущими є також праці І. В. Мартиненко [3; 4] та Н. В. Возчикової [2]. Хоча вони не охоплюють усю категорію дітей із комплексними порушеннями розвитку, у них комунікативна діяльність розглядається ширше за усне мовлення та включає мотив, інтенцію, ініціативу, способи встановлення контакту, розуміння звернення й відповідність засобів комунікації конкретній ситуації.

Таким чином, українські дослідження засвідчують, що функціональні особливості комунікативної діяльності визначаються не лише видом окремого порушення, а характером їх поєднання та впливом на можливості дитини розуміти звернення, виражати комунікативний намір, ініціювати й підтримувати взаємодію. Саме функціональний аспект комунікативних труднощів широко представлений і в міжнародних дослідженнях через поняття complex communication needs (CCN) –комплексні комунікативні потреби.

Поняття complex communication needs застосовується щодо осіб, для яких усне мовлення не забезпечує повною мірою повсякденних потреб у спілкуванні. Воно характеризує не діагноз, а потребу в додаткових або альтернативних засобах та спеціально організованих умовах комунікації. Тому CCN не є повним відповідником поняття «комплексні порушення розвитку»: перше відображає функціональні комунікативні потреби, друге – структуру порушень розвитку. Водночас концепція CCN є продуктивною для аналізу того, як дитина розуміє звернення, формує та виражає комунікативний намір, ініціює й підтримує взаємодію [6].

У працях N. Brady та співавторів особлива увага приділяється дітям із вираженими інтелектуальними та розвитковими порушеннями, у яких комунікативна діяльність може тривалий час реалізовуватися на досимволічному або перехідному рівні. Погляд, рухи тіла, вокалізації, жести та інші поведінкові сигнали можуть виконувати комунікативну функцію, навіть якщо дорослий не одразу розпізнає їх як цілеспрямовані. Запропонована авторами Communication Complexity Scale акцентує необхідність оцінювати рівень комунікативної інтенційності та символізації, а не лише наявність усного мовлення [17].

Важливість комунікативного середовища підтверджують результати R. Barker, S. Akaba, N. Brady та K. Thiemann-Bourque [18]. У дворічному спостереженні за 71 дитиною з порушеннями розвитку встановлено зв’язок між характером підтримки AAC та динамікою рецептивного й експресивного мовлення. Позитивне значення мало використання AAC однолітками як моделі спілкування, тоді як надмірна кількість запитань і прямих підказок дорослого була пов’язана з менш вираженою мовленнєвою динамікою. Це підкреслює значення самостійної ініціативи дитини, достатнього часу для відповіді та природного комунікативного контексту.

Окрему групу функціональних характеристик становлять спільна увага, комунікативна ініціатива та соціальна взаємність. У дослідженні C. Kasari та співавторів [19] за участю 164 дошкільників з аутизмом, глобальною затримкою розвитку та вкрай обмеженим усним мовленням встановлено, що здатність самостійно ініціювати спільну увагу та рівень розуміння мовлення пов’язані з подальшою динамікою комунікативно-мовленнєвого розвитку. Отримані результати підтверджують, що функціональний профіль дитини має охоплювати не лише кількість слів чи фраз, а й здатність звертатися до партнера, спрямовувати його увагу та підтримувати взаємодію.

Соціальний характер комунікативної діяльності простежується також у працях M.C.S. Therrien і J. C. Light [13] та S. E. Chapin і співавторів [20], присвячених дошкільникам із РАС і комплексними комунікативними потребами. Використання AAC у спеціально організованій взаємодії з однолітками сприяло збільшенню самостійних комунікативних ходів, почерговості та тривалості спільної залученості. Водночас результати S. E. Chapin та співавторів показують, що активність дитини залежить не лише від вираженості порушення, а й від відповідності засобу комунікації її сенсорним, моторним, когнітивним можливостям та актуальним інтересам.

Сучасні дослідження поступово розширюють уявлення про функції AAC. S. Miller та співавтори [21] показали можливість підвищення комунікативної активності

дошкільників, які перебували на етапі становлення символічної комунікації, у природних соціальних ситуаціях. C. Binger, N. Harrington, D. L. Hahs-Vaughn та J. Kent-Walsh [22] довели, що ААС-підтримка може бути спрямована не лише на вираження прохань або вибору, а й на формування складніших граматичних конструкцій і самостійне створення нових висловлювань.

Для розуміння комунікативної діяльності дітей із множинними порушеннями важливим є огляд S. Brittlebank, J. C. Light та L. Pope [23], присвячений особам з одночасними моторними та зоровими порушеннями. Автори встановили, що більшість ААС-втручань зосереджуються на формуванні вибору й прохання, тоді як соціальна комунікація, мовленнєвий розвиток та підготовка партнерів представлені значно менше. Це підтверджує необхідність переходу від навчання окремих реакцій до розвитку ширшого спектра комунікативних функцій у природних життєвих ситуаціях.

Узагальнення українських і зарубіжних досліджень дає підстави розглядати функціональні особливості комунікативної діяльності дошкільників із комплексними порушеннями розвитку через рівень комунікативної інтенційності, доступні способи вираження наміру, розуміння зверненого мовлення, спектр комунікативних функцій, соціальну взаємність, самостійність ініціювання та підтримання взаємодії, а також залежність комунікації від партнерської підтримки й умов середовища.

Мета статті полягає у визначенні та систематизації функціональних особливостей комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку, обґрунтуванні структури їхнього функціонально-комунікативного профілю та визначенні педагогічних умов підтримки функціональної комунікації.

Матеріали і методи. Стаття виконана у форматі структурованого наративного огляду. До аналізу включено українські та зарубіжні наукові публікації, присвячені комунікативній діяльності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку, комплексним комунікативним потребам, передсимволічним і символічним формам комунікації, альтернативній і додатковій комунікації, а також ролі комунікативних партнерів. Застосовано понятєво-термінологічний аналіз, порівняння, синтез і структурно-функціональне узагальнення. На основі узагальнення джерел запропоновано теоретичну модель функціонально-комунікативного профілю, що потребує подальшої емпіричної перевірки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення результатів українських і зарубіжних досліджень дає підстави виокремити низку функціональних особливостей комунікативної діяльності дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. Однією з провідних є її мультимодальність, комунікативний намір може виражатися через погляд, міміку, рухи, вокалізації, природні жести, предмети, фотографії, графічні символи, усне мовлення або електронні засоби АДК. Значення окремого сигналу визначається не ізольовано, а з урахуванням його повторюваності, ситуації виникнення та реакції дитини на відповідь партнера. Тому оцінювання має охоплювати весь доступний дитині репертуар засобів спілкування, а не лише усне мовлення.

Важливою особливістю є нерівномірність становлення комунікативної інтенційності та символічних засобів. Передсимволічні й символічні форми можуть тривалий час співіснувати, а їх використання змінюватися залежно від ситуації, втоми, сенсорного навантаження та особливостей взаємодії з партнером [8]. Водночас у частини дітей спостерігається розбіжність між рецептивними й експресивними можливостями, відсутність швидкої мовленнєвої або моторної відповіді не обов'язково свідчить про нерозуміння. Дитині може бути потрібний додатковий час для опрацювання звернення, переведення погляду, вибору символу або виконання відповідної дії. У зв'язку з цим доцільно окремо оцінювати розуміння зверненого мовлення, спосіб відповіді, час її появи та необхідний рівень допомоги.

Функціональна комунікація також визначається різноманітністю комунікативних функцій. Її розвиток не може обмежуватися формуванням уміння попросити бажаний

предмет. Дитина потребує доступних способів зробити вибір, відмовитися, звернутися по допомогу, привернути увагу, прокоментувати подію, виразити емоційне ставлення та підтримати соціальний контакт [5]. Не менш значущою є соціальна взаємність, що виявляється у здатності ініціювати контакт, відповідати партнерові, дотримуватися чергування, підтримувати спільну увагу та взаємодію.

Особливості комунікативної діяльності дітей із комплексними порушеннями розвитку мають виражену контекстну залежність. На успішність взаємодії впливають сенсорні умови, темп спілкування, положення тіла, доступність об'єкта або символу, знайомість ситуації, мотиваційна значущість діяльності та здатність партнера розпізнавати сигнали дитини. Тому комунікативна невдача не завжди відображає відсутність відповідної здатності й може бути наслідком недостатнього часу очікування, недоступного способу відповіді або надмірного сенсорного навантаження. Партнерська чутливість і послідовне підтвердження значення сигналів є важливими умовами успішної взаємодії [7].

На характер комунікативної діяльності дитини безпосередньо впливає і структура комплексного порушення. Сенсорні порушення можуть обмежувати сприймання погляду, жесту, інтонації або графічного символу; моторні –ускладнювати вказування, маніпулювання карткою чи керування електронним пристроєм; інтелектуальні – впливати на розуміння причинно-наслідкових зв'язків і перенесення засвоєного способу дії; мовленнєві – на лексичне, граматичне й звукове оформлення висловлювання. Водночас реальні комунікативні можливості визначаються взаємодією цих чинників у конкретній ситуації, що обґрунтовує необхідність функціонального, а не лише нозологічного підходу до оцінювання та добору засобів АДК.

На основі узагальнення зазначених характеристик запропоновано структуру функціонально-комунікативного профілю дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку. До нього доцільно включити сім взаємопов'язаних компонентів: рівень комунікативної інтенційності; спектр комунікативних функцій; доступні форми вираження комунікативного запиту; особливості розуміння зверненого мовлення; соціальну взаємність; необхідний рівень партнерської підтримки; сталість використання засобів комунікації у взаємодії з різними людьми та в різних ситуаціях. Такий профіль дає змогу описати зв'язок між комунікативним наміром дитини, способом його вираження, партнером і контекстом взаємодії.

Оцінювання комунікативної діяльності цієї категорії дітей доцільно здійснювати переважно у природних життєвих ситуаціях – під час гри, приймання їжі, прогулянки, побутових процедур, організованої діяльності та взаємодії з однолітками. Одноразове структуроване завдання не завжди відображає нестійкі й контекстно залежні прояви. Тому доцільним є поєднання повторного спостереження, відеоаналізу, інформації від близьких дорослих та апробації різних способів комунікативного доступу [9]. При цьому значення сигналу має визначатися не лише на основі припущення дорослого, а й за реакцією дитини на відповідь партнера. Основною одиницею такого аналізу може бути функціональний комунікативний епізод, що дає змогу з'ясувати, що саме дитина прагнула виразити, яким способом, кому, за яких умов і з яким результатом.

Педагогічна підтримка функціональної комунікації має ґрунтуватися на ранньому початку, мультимодальності та включенні комунікативних засобів у повсякденну діяльність дитини. Відсутність усного мовлення не є підставою для відтермінування АДК [10]. Дорослий має не лише спонукати дитину використовувати символи, а й сам моделювати їх застосування у процесі взаємодії. Комунікативний словник повинен охоплювати засоби для вираження прохання, відмови, вибору, потреби в допомозі, коментаря, емоційного ставлення та соціального контакту [11; 12].

Важливою умовою є підготовка комунікативних партнерів та організація взаємодії з однолітками. Члени сім'ї, вихователі, асистенти й фахівці мають узгоджено розпізнавати сигнали дитини, надавати достатній час для відповіді, підтримувати її ініціативу та не

підміняти власним рішенням. У взаємодії з однолітками необхідно забезпечувати доступну спільну діяльність, зрозуміле чергування та засоби для ініціювання, підтримання й завершення контакту. Спеціально організована партнерська взаємодія сприяє збільшенню самостійних комунікативних ходів дошкільників із комплексними комунікативними потребами [13].

Таким чином, функціональний підхід зміщує акцент із фіксації окремих мовленнєвих труднощів на визначення того, як дитина розуміє звернення, формує і виражає комунікативний намір, взаємодіє з партнером та використовує доступні засоби спілкування у різних життєвих ситуаціях. Саме ці характеристики можуть бути покладені в основу функціонально-комунікативного профілю та індивідуального планування педагогічної підтримки.

Висновки. Комунікативна діяльність дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями розвитку характеризується мультимодальністю, нерівномірністю та вираженою контекстною залежністю. Вона може реалізовуватися через погляд, міміку, рухи, вокалізації, природні жести, предметні, графічні та мовленнєві засоби. Її функціональність визначається не лише станом усного мовлення, а й доступністю сенсорних і моторних способів взаємодії, рівнем розуміння зверненого мовлення, сформованістю комунікативного наміру, достатнім часом для відповіді, реакціями партнера та умовами конкретної ситуації.

Узагальнення українських і зарубіжних досліджень дало змогу обґрунтувати структуру функціонально-комунікативного профілю дошкільників із комплексними порушеннями розвитку, що охоплює рівень комунікативної інтенційності, спектр комунікативних функцій, доступні форми вираження, особливості розуміння зверненого мовлення, соціальну взаємність, потребу в партнерській підтримці та сталість використання засобів комунікації в різних ситуаціях. Оцінювання цих характеристик доцільно здійснювати у природних видах діяльності на основі повторного спостереження, відеоаналізу та інформації від близьких дорослих. Педагогічна підтримка має передбачати раннє забезпечення доступу до мультимодальних засобів комунікації, використання АДК відповідно до індивідуальних можливостей дитини, партнерське моделювання, достатній час очікування відповіді, розширення спектра комунікативних функцій та включення засобів спілкування у повсякденну діяльність і взаємодію з однолітками.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним є емпіричне апробування запропонованого функціонально-комунікативного профілю, уточнення його діагностичних показників і критеріїв оцінювання, а також розроблення алгоритму його практичного застосування у закладах дошкільної освіти та інклюзивно-ресурсних центрах.

Література

1. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 35, т. 1. С. 264–270. DOI: 10.24919/2308-4863/35-1-41.

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

3. Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. 2014. Вип. 26. С. 342–348.

4. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ, 2016. 304 с.

5. Brady N. C. et al. Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2016. Vol. 121(2). P. 121–138. DOI: 10.1352/1944-7558-121.2.121.

6. Light J., McNaughton D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication. Augmentative and Alternative Communication. 2014. Vol.

30(1). P. 1–18. DOI: 10.3109/07434618.2014.885080.

7. Hostyn I., Maes B. Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners. Journal of Intellectual & Developmental Disability. 2009. Vol. 34(4). P. 296–312. DOI: 10.3109/13668250903285648.

8. Rowland C. Using the Communication Matrix to assess expressive skills in early communicators. Communication Disorders Quarterly. 2011. Vol. 32(3). P. 190–201. DOI: 10.1177/1525740110394651.

9. Chadwick D., Buell S., Goldbart J. Approaches to communication assessment with children and adults with profound intellectual and multiple disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 2019. Vol. 32(2). P. 336–358. DOI: 10.1111/jar.12530.

10. Romski M. A. et al. Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2010. Vol. 53(2). P. 350–364. DOI: 10.1044/1092-4388(2009/08-0156).

11. Biggs E. E., Carter E. W., Gilson C. B. Systematic review of interventions involving aided AAC modeling for children with complex communication needs. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2018. Vol. 123(5). P. 443–473. DOI: 10.1352/1944-7558-123.5.443.

12. O'Neill T., Light J., Pope L. Effects of interventions that include aided AAC input on the communication of individuals with complex communication needs: A meta-analysis. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2018. Vol. 61(7). P. 1743–1765. DOI: 10.1044/2018_JSLHR-L-17-0132.

13. Therrien M. C. S., Light J. C. Promoting peer interaction for preschool children with complex communication needs and autism spectrum disorder. American Journal of Speech-Language Pathology. 2018. Vol. 27(1). P. 207–221. DOI: 10.1044/2017_AJSLP-17-0104.

14. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2016.

15. Чайка М. С. Система розвитку комунікативної діяльності дошкільників з комплексними порушеннями засобами альтернативної комунікації : дис. ... д-ра філософії : 016 Спеціальна освіта. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025.

16. Чеботарьова О. В. Науково-методичне забезпечення реалізації змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2021. Т. 3, № 1. С. 1–10. DOI: 10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-2.

17. Brady N. C., Fleming K., Thiemann-Bourque K., Olswang L., Dowden P., Saunders M. D., Marquis J. Development of the Communication Complexity Scale. American Journal of Speech-Language Pathology. 2012. Vol. 21(1). P. 16–28. DOI: 10.1044/1058-0360(2011/10-0099).

18. Barker R. M., Akaba S., Brady N. C., Thiemann-Bourque K. Support for AAC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities. Augmentative and Alternative Communication. 2013. Vol. 29(4). P. 334–346. DOI: 10.3109/07434618.2013.848933.

19. Kasari C., Shire S., Shih W., Landa R., Levato L., Smith T. Spoken language outcomes in limited language preschoolers with autism and global developmental delay: RCT of early intervention approaches. Autism Research. 2023. Vol. 16(6). P. 1236–1246. DOI: 10.1002/aur.2932.

20. Chapin S. E., McNaughton D., Light J., McCoy A., Caron J., Lee D. L. The effects of AAC video visual scene display technology on the communicative turns of preschoolers with autism spectrum disorder. Assistive Technology. 2022. Vol. 34(5). P. 577–587. DOI: 10.1080/10400435.2021.1893235.

21. Miller S., Holyfield C., Griffen B., Lorah E., Sammarco Caldwell N., Caron J. Effect of AAC intervention on communication within social routines from preschool-age emerging symbolic communicators with developmental disabilities. Augmentative and Alternative Communication. 2025. Advance online publication. DOI: 10.1080/07434618.2025.2524359.

22. Binger C., Harrington N., Hahs-Vaughn D. L., Kent-Walsh J. Augmentative and Alternative Communication Generative Language Intervention: A Randomized Controlled Trial. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2026. Vol. 69(6). P. 2654–2678. DOI: 10.1044/2026_JSLHR-25-00516.

23. Brittlebank S., Light J. C., Pope L. A scoping review of AAC interventions for children and young adults with simultaneous visual and motor impairments: Clinical and research implications. Augmentative and Alternative Communication. 2024. Vol. 40(3). P. 219–237. DOI: 10.1080/07434618.2024.2327044.

References

1. Boriak, O.V. and Kosenko, Y.M. (2021) Alternatyvna komunikatsiia yak zasib rozvytku movlennievoi diialnosti ditei iz kompleksnymy porushenniamy [Alternative communication as a means of developing speech activity in children with complex disabilities], Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 35(1), pp. 264–270. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-41. [in Ukrainian].

2. Vozchykova, N.V. (2024) Kryterii ta rivni sformovanosti peredkomunikatyvnykh ta bazovykh komunikatyvnykh vmin i navychok u ditei rannoho viku z uskladnenniamy rozvytku [Criteria and levels of pre-communicative and basic communication skills in young children], Nauka i osvita, 2, pp. 3–11. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-2-1. [in Ukrainian].

3. Martynenko, I.V. (2014) Problema komunikatyvno-movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku z systemnymy movlennievymy porushenniamy [Communicative and speech development of preschool children with systemic speech disorders], Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 19, 26, pp. 342–348. [in Ukrainian].

4. Martynenko, I.V. (2016) Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z systemnymy porushenniamy movlennia [Communication activity of older preschool children with systemic speech disorders]. Kyiv: DIA. [in Ukrainian].

5. Brady, N.C. et al. (2016) Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention, American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121(2), pp. 121–138. DOI: https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121.

6. Light, J. and McNaughton, D. (2014) Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication, Augmentative and Alternative Communication, 30(1), pp. 1–18. DOI: https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080.

7. Hostyn, I. and Maes, B. (2009) Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners, Journal of Intellectual & Developmental Disability, 34(4), pp. 296–312. DOI: https://doi.org/10.3109/13668250903285648.

8. Rowland, C. (2011) Using the Communication Matrix to assess expressive skills in early communicators, Communication Disorders Quarterly, 32(3), pp. 190–201. DOI: https://doi.org/10.1177/1525740110394651.

9. Chadwick, D., Buell, S. and Goldbart, J. (2019) Approaches to communication assessment with children and adults with profound intellectual and multiple disabilities, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32(2), pp. 336–358. DOI: https://doi.org/10.1111/jar.12530.

10. Romski, M.A. et al. (2010) Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53(2), pp. 350–364. DOI: https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0156).

11. Biggs, E.E., Carter, E.W. and Gilson, C.B. (2018) Systematic review of interventions involving aided AAC modeling for children with complex communication needs, American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123(5), pp. 443–473. DOI: https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.5.443.

12. O'Neill, T., Light, J. and Pope, L. (2018) Effects of interventions that include aided AAC input on the communication of individuals with complex communication needs: A meta-analysis, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61(7), pp. 1743–1765. DOI: https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0132.

13. Therrien, M.C.S. and Light, J.C. (2018) Promoting peer interaction for preschool children with complex communication needs and autism spectrum disorder, American Journal of Speech-Language Pathology, 27(1), pp. 207–221. DOI: https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0104.

14. Babych, N.M. (2016) Formuvannia komunikatyvnykh navychok u starshykh doshkilnykiv z porushenniamy zoru ta intelektu [Formation of communication skills in older preschool children with visual and intellectual impairments]. Candidate's dissertation. Kyiv. [in Ukrainian].

15. Chaika, M.S. (2025) Systema rozvytku komunikatyvnoi diialnosti doshkilnykiv z kompleksnymy porushenniamy zasobamy alternatyvnoi komunikatsii [System for developing communicative activity in preschool children with complex disabilities through alternative communication]. PhD dissertation. Ukrainian State University, Kyiv. [in Ukrainian].

16. Chebotarova, O.V. (2021) Naukovo-metodychne zabezpechennia realizatsii zmistu navchannia ditei z kompleksnymy porushenniamy rozvytku [Scientific and methodological support for

implementing educational content for children with complex developmental disabilities], Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 3(1), pp. 1–10. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-2. [in Ukrainian].

17. Brady, N.C., Fleming, K., Thiemann-Bourque, K., Olswang, L., Dowden, P., Saunders, M.D. and Marquis, J. (2012) Development of the Communication Complexity Scale, American Journal of Speech-Language Pathology, 21(1), pp. 16–28. DOI: https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0099).

18. Barker, R.M., Akaba, S., Brady, N.C. and Thiemann-Bourque, K. (2013) Support for AAC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities, Augmentative and Alternative Communication, 29(4), pp. 334–346. DOI: https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848933.

19. Kasari, C., Shire, S., Shih, W., Landa, R., Levato, L. and Smith, T. (2023) Spoken language outcomes in limited language preschoolers with autism and global developmental delay: RCT of early intervention approaches, Autism Research, 16(6), pp. 1236–1246. DOI: https://doi.org/10.1002/aur.2932.

20. Chapin, S.E., McNaughton, D., Light, J., McCoy, A., Caron, J. and Lee, D.L. (2022) The effects of AAC video visual scene display technology on the communicative turns of preschoolers with autism spectrum disorder, Assistive Technology, 34(5), pp. 577–587. DOI: https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1893235.

21. Miller, S., Holyfield, C., Griffen, B., Lorah, E., Sammarco Caldwell, N. and Caron, J. (2025) Effect of AAC intervention on communication within social routines from preschool-age emerging symbolic communicators with developmental disabilities, Augmentative and Alternative Communication. Advance online publication. DOI: https://doi.org/10.1080/07434618.2025.2524359.

22. Binger, C., Harrington, N., Hahs-Vaughn, D.L. and Kent-Walsh, J. (2026) Augmentative and Alternative Communication Generative Language Intervention: A Randomized Controlled Trial, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 69(6), pp. 2654–2678. DOI: https://doi.org/10.1044/2026_JSLHR-25-00516.

23. Brittlebank, S., Light, J.C. and Pope, L. (2024) A scoping review of AAC interventions for children and young adults with simultaneous visual and motor impairments: Clinical and research implications, Augmentative and Alternative Communication, 40(3), pp. 219–237. DOI: https://doi.org/10.1080/07434618.2024.2327044.

Дата першого надходження статті до видання: 10.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.10.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0