

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Усатенко Ганна Володимирівна

УДК 159.942

ДИСЕРТАЦІЯ

**АСИСТОВАНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПРИВ'ЯЗАНОСТІ В
ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКАХ**

за спеціальністю 053 – Психологія,

(спеціалізація – соціальна психологія; психологія соціальної роботи)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

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



_____ Усатенко Г.В.

Науковий керівник: Кочубейник Ольга Миколаївна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу психології політико-правових відносин

Київ – 2024

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ПРИВ'ЯЗАНОСТІ У ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКАХ.

1.1 Концепції прив'язаності: основні положення та особливості інтерпретації феномена.

1.2 Особливості прив'язаності у сім'ях дітей з порушеннями комунікації.

1.3 Психологічні особливості асистованої комунікації як засобу спілкування.

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ І ПРОГРАМА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АСИСТОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПРИВ'ЯЗАНОСТІ В ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКАХ.

2.1 Формувальний експеримент як основа дизайну емпіричної програми дослідження.

2.2 Методичні особливості організації дослідження та операціоналізація змінних.

2.3 Процедурні особливості контролю надійності та валідності дослідження.

2.4 Модифікація інструментарію для оцінки особливостей комунікації та прив'язаності у сім'ях дітей з комунікативними порушеннями.

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3. ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ АСИСТОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ В СІМ'ЯХ.

3.1 Психологічні особливості типових ситуацій спілкування, пов'язаних з початком використання асистованої комунікації в сім'ях.

3.2. Психологічна характеристика змін спілкування дитини з батьками при використанні асистованої комунікації.

3.3 Вплив асистованої комунікації на прив'язаність в сім'ях.

3.4 Методика формування батьківських навичок для зміцнення прив'язаності в сім'ях, які виховують дитину з порушеннями комунікації.

3.5 Практичні рекомендації для фахівців, що здійснюють соціально-психологічний супровід сімей з дітьми з комунікативними порушеннями для покращення взаємодії в сім'ях.

Висновки до розділу 3

ВИСНОВКИ

ЛІТЕРАТУРА

ДОДАТКИ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АДК – альтернативна і додаткова комунікація.

АТ – асистивні технології.

ККП – комплексні комунікативні потребами (в англійській термінології - complex communication needs (CCN)).

ISAAC – International Society of Alternative and Augmentative Communication, Міжнародне товариство альтернативної і додаткової комунікації.

CPRS-SF – (Child-Parent Relationship Scale - Short Form), у перекладі “Опитувальник дитячо-батьківських стосунків, скорочена форма”.

FIATS AAC 38 – Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication, Short Version, у перекладі “Опитувальник визначення впливу використання асистивних технологій для альтернативної і додаткової комунікації на сім’ю”.

АНОТАЦІЯ

Усатенко Г. В. Асистована комунікація як чинник прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 – Психологія. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ, 2024.

Зміст анотації

У роботі представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження впливу асистованої комунікації на прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями. Актуальність дослідження зумовлена як викликами сьогодення, зумовленими потребою сімей у соціально-психологічному супроводі, так і пріоритетом в державній соціальній політиці щодо всебічної підтримки сімейних форм виховання. Оскільки комунікативні порушення у дитини провокують як утруднення оволодіння мовою, так і порушення процесу міжособистісної взаємодії, то вивчення асистованої комунікації та практик формування соціальних навичок запобігають соціальній ізоляції і стигматизації сімей.

У зв'язку з тим, що в Україні розвивається практика соціально-психологічного супроводу сімей, які використовують асистивні технології, існує нагальна потреба проведення досліджень ефективного супроводу сімей, які виховують дітей з комунікативними порушеннями. Водночас, в українському науковому просторі практично відсутні дослідження асистованої комунікації як чинника якісних змін у прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках. Саме таке поєднання

наукових і практичних викликів зумовило вибір теми: «Асистована комунікація як чинник прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках».

Об'єктом даного дослідження є прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках у сім'ях з дітьми, які мають комунікативні порушення. Предметом дослідження – асистована комунікація як чинник прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках. У роботі використовуються наступні визначення понять: прив'язаність і прихильність у дитячо-батьківських стосунках, асистована комунікація, альтернативні і додаткові способи комунікації, комунікативні порушення. Терміни “асистована комунікація”, “допоміжна комунікація”, “альтернативна і додаткова комунікація” використовуються в роботі як синоніми.

У теоретичній частині дисертації, систематизуючи роботи українських та зарубіжних науковців, здійснено аналіз проблеми формування прив'язаності у сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями. Уточнено окремі теоретичні положення феноменів прихильності та прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках, що дозволило дати визначення прив'язаності як базової соціальної установки, що формується у стосунках і є першим етапом соціалізації дитини та впливає на подальший розвиток цього процесу. Відповідно, у теоретичному аналізі зазначено трикомпонентну структуру прив'язаності, яка включає афективний, когнітивний і поведінковий компоненти.

Аналіз різноманітних підходів до розуміння асистованої комунікації у взаємодії батьків і дітей дозволив виділити комунікативні функції та моделі: психолінгвістична, семантико-когнітивна, поведінкова, соціально-прагматична. Визначено чинники, що вивчались в наукових колах раніше, які сприяють або перешкоджають побудові стосунків прив'язаності. А

також описані психологічні особливості альтернативної і додаткової комунікації як засобу спілкування, яка сприяє реалізації інформаційної, емоційної, прагматичної та інтерпретаційної функцій спілкування.

Модель і процедура формувального експерименту зумовила двоетапну організацію дослідження та вибір кількісних методик вимірювання. Незалежною змінною у дослідженні виступає введення асистованої комунікації за допомогою графічних символів. Залежною змінною, показники прив'язаності, а саме близькість та конфліктність у дитячо-батьківських стосунках. Окремо був визначена динаміка комунікативної поведінки дітей через спостереження батьків.

На підготовчому етапі було зроблено переклад та адаптацію двох методик: опитувальника «Шкала дитячо-батьківських стосунків. Скорочена форма (CPRS-SF)» (Driscoll & Pianta, 2011) та опитувальник Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication, Short Version (FIATS – AAC 38), у перекладі “Опитувальник визначення впливу використання асистивних технологій для альтернативної і додаткової комунікації на сім'ю. Скорочена форма”. Процес адаптації обох методик складався з таких етапів: здійснення послідовних перекладів та література адаптація опитувальника; оцінка конструктної валідності. Надійність тесту забезпечена високим рівнем внутрішньої цілісності та відтворюваністю результатів у подібних дослідженнях при адаптації опитувальників.

Учасників було розподілено за допомогою процедури блокової рандомізації на три вибірки: *контрольну*, що дало можливість контролювати загрози фону та дорослішання, *групу плацебо*, що дає змогу

контролювати інтенсивність комунікації в сім'ї, та *експериментальну*, в котрій учасники використовували асистовану комунікацію. Порівняльний аналіз здійснювався як за міжгруповим планом дослідження, так і внутрішньогруповим планом дослідження. З огляду на використання процедур селекції та блокової рандомізації орієнтовний обсяг вибіркової сукупностей склав 150 сімей, які виховують дітей віком від 3 до 17 років з діагностованими вираженими комунікативними порушеннями, які потребують асистиваної комунікації. У кожній сім'ї один з батьків дітей віком від 3 до 17 років упродовж чотирьох місяців спостерігав за комунікативною поведінкою своєї дитини, а також за поведінковими проявами прив'язаності, а саме – за конфліктністю та близькістю у стосунках з дитиною, відповідно до концепції Pianta, 2011, заповнюючи опитувальники FIATS – AAC 38 та CPRS-SF.

Результати дослідження

Дослідження є формувальним експериментом, у результаті якого виявлене статистично значуще зростання близькості та зменшення конфліктності як показників прив'язаності за опитувальником CPRS-SF (Pianta, 2011) у експериментальній групі, в якій використовувалась асистована комунікація. Асистування здійснювалось за допомогою графічних символів на картонних картках, які батьки експериментальної групи вводили у спілкування з дитиною упродовж чотирьох місяців дослідження. У результатах обмежено контрольованої та контрольної груп немає статистично значущих змін.

Не виявлено статистично значущих взаємозв'язків показників двох шкал прив'язаності з наявністю сиблінгів або складом сім'ї (повна або неповна). Водночас ці аспекти можуть потребувати глибшого дослідження

у взаємозв'язку з розвитком комунікації у дитини з комунікативними порушеннями. Вік дітей використовувався у дослідженні для урівнювання складу вибірок, а також для врахування вікових особливостей розвитку навичок комунікації та кількості символів, якою володіє дитина.

Кореляційний аналіз по шкалах опитувальника комунікації FIATS AAC 38, SF за методом кореляційних плеяд показав, що у експериментальній групі комунікативні прояви в результаті використання АДК стали менш взаємопов'язаними, що забезпечує більшу гнучкість комунікативної сфери, готовність реагувати відповідно до контексту та завдань спілкування. Разом з тим, у обмежено-контрольованій та контрольній групі не виявлено значних змін у взаємозв'язках шкал комунікативних проявів. Зв'язки між різними аспектами комунікації усталені та обумовлюють одне одного. Разом з тим, гнучкість комунікативної системи, виявлена в експериментальній групі, яка використовувала асистовану комунікацію, створює більше можливостей для обумовлення комунікації функціональними цілями та контекстом.

Кількісний аналіз показав, що у дітей в експериментальній групі зросло використання комунікативних символів. На початку дослідження у 17 дітей батьки не вирізняли жодного символу у комунікації, а 12 дітей мали один-два символи у активному використанні в спілкуванні. Наприкінці дослідження у цій групі 14 дітей використовували до десяти символів, 14 сімей визначили, що дитина користується 10-100 символами, а також відмічено, що одна дитина використовувала понад 100 символів. Стрімке зростання кількості символів у комунікації може бути пов'язано не лише з наповненням словника дитина, але і одним з чинників може бути навичка батьків помічати і відповідати на комунікативні спроби дитини,

якою вони оволоділи під час дослідження. Тому цей експеримент є формувальним не лише для дітей щодо їхніх комунікативних навичок, але і для батьків відносно їхньої компетенції помічати спроби дитини спілкуватись і використовувати засоби альтернативної і додаткової комунікації у щоденній взаємодії.

Наукова новизна

Наукова новизна отриманих результатів зумовлена маловивченістю та міждисциплінарністю досліджуваних феноменів, адже тема впливу асистованої комунікації на прив'язаність батьків і дітей, а також психологічні особливості спілкування у сім'ях, де зростають діти з комунікативними порушеннями, є мало описаними в наукових джерелах. Уперше запропоновано теоретичну модель впливу асистування у комунікації на дитячо-батьківську прив'язаність. Новизна нашого формувального експерименту також полягає у виділенні асистування у комунікації за допомогою графічних символів як окремого чинника прив'язаності.

Уперше:

Визначено вплив використання асистованої комунікації на прояви прив'язаності батьків та дітей, а саме конфліктності та близькості у стосунках. Також було визначено, що асистування у комунікації сприяє гнучкості комунікативної сфери, появі нових зв'язків між різними комунікативним проявами і зменшенню ригідності, усталеності комунікативних реакцій.

Створено та охарактеризовано типологію психологічних проблемних ситуацій спілкування в дитячо-батьківських стосунках в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями, зумовлених віковими потребами дітей, у тому числі комунікативними. Структура потреб описана

у попередніх працях українських дослідників. Новизна дослідження полягає у описі типових ситуацій спілкування батьків і дітей з комунікативними порушеннями дошкільного віку, які можна розділити на чотири групи, відповідно до того, відносно яких потреб дитини здійснюється комунікація, а також включаючи вплив батьків з метою регуляції її поведінки:

Ситуації спілкування, пов'язані із відчуттями фізіологічними потребами та потребою у безпеці (їжа, спрага, туалет, сон, рух тощо, прохання про допомогу).

Ситуації проявів потреби у любові і належності (спілкування, обійми, сімейне спілкування, вираження почуттів тощо).

Ігрова діяльність (іграшки, ігрові дії).

Ситуації регуляції поведінки дитини батьками: дозвіл, заборона тощо.

Також описано системні зміни спілкування дитини з батьками при використанні асистованої комунікації, а саме за параметрами: загальна комунікативна поведінка, комунікація щодо навчання, безпеки, самостійність і особистісне спілкування, соціальна гнучкість та потреба у нагляді за дитиною.

Поглиблено уявлення про соціально-психологічні особливості спілкування з використанням асистованої комунікації та знання про соціально-психологічний супровід взаємодії дітей та батьків за допомогою асистованої комунікації.

Доповнено розуміння комунікації та прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках у цілому.

Практичне значення

Результати формувального експерименту рекомендовані до використання практичними психологами, працівниками освіти та

соціальної сфери, дослідниками у сфері соціальної психології для вивчення і супроводу процесів комунікації та формування прив'язаності в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями, які користуються асистованою комунікацією. Розроблений курс занять з розвитку батьківських навичок по формуванню стосунків з дитиною з порушеннями комунікації, а також рекомендації з використання допоміжної комунікації для асистування процесу взаємодії в сім'ях можуть використовуватись практиками соціальної роботи з метою укріплення прив'язаності та сприяння соціальній інтеграції дітей та впровадженню безбар'єрності у соціумі.

На підставі отриманих результатів дослідження сформовані:

- 1) рекомендації щодо зміцнення прив'язаності в сім'ях, які використовують асистовану комунікацію,
- 2) окремі підходи соціально-психологічного супроводу, націлені на діагностику, корекцію і профілактику негативних поведінкових явищ у міжособистісних стосунках в сім'ях з дітьми з порушеннями комунікації,
- 3) практичні рекомендації щодо розроблення навчання з навичок батьківства для сімей з дітьми з порушеннями комунікації,
- 4) відповідні плани занять з батьками для навчання дітей використанню графічних символів та побутових жестів для асистованої комунікації з метою укріплення прив'язаності, корекції внутрішньої групової динаміки в сім'ях, укріплення дитячо-батьківських стосунків.

Матеріали теоретичної і практичної частин дисертації можуть бути використані державними інституціями, закладами освіти, громадськими організаціями, іншими установами з метою розширення арсеналу методів, які застосовують фахівці для соціально-психологічного супроводу сімей; а

також для профілактичної соціальної роботи, спрямованої на запобігання негативним явищам у сім'ях з дітьми. Результати дослідження можуть бути також використані для розробки або оновлення освітніх курсів з соціальної психології. Ознайомчо-профілактичні рекомендації про роль асистованої комунікації в побудові стосунків в сім'ях систематизують батьківського досвіду, сприятиме підтримці державного вектора реформи кращого догляду та розвитку навичок батьківства в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями. Подальшим напрямом досліджень може стати лонгітюдне вивчення динаміки розвитку комунікації та побудови прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках в сім'ях, де зростають діти з комунікативними порушеннями, які потребують допоміжної комунікації.

Ключові слова

Розвиток особистості, психологія змін, інновація, міждисциплінарні дослідження, прихильність, прив'язаність, дитячо-батьківські стосунки, альтернативна і додаткова комунікація, допоміжна (асистована) комунікація, асистивні технології, спілкування батьків і дітей, соціально-психологічний супровід сімей з дітьми, реформа освіти, комунікативні порушення, діти з особливими освітніми потребами, розвиток ціннісно-сміслової сфери у дітей.

ABSTRACT

Usatenko H. V. Assisted communication as a factor of attachment in child-parent relations. – Qualifying scientific work according to manuscript rights.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 053 – Psychology. Institute of the Social and Political Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, 2024.

Abstract content

The paper presents the results of a theoretical and empirical study of the impact of assisted communication on attachment in child-parent relationships in families with children with communication disorders. The relevance of the research is determined both by today's social challenges, caused by needs of families in social and psychological support, and by the priority in the state social policy regarding the comprehensive support of family forms of raising children. Since communication disorders in a child provoke both difficulties in language acquisition and disruption of the process of interpersonal interaction, research on assisted communication and social skills formation practices help to prevent social isolation and stigmatization of families raising children with communication disorders.

Due to the fact that the practice of socio-psychological support of families using assistive technologies is developing in Ukraine, there is an urgent need to conduct research on effective support of families where children with communication disorders are growing up. At the same time, in the Ukrainian scientific space, there are practically no studies of assisted communication as a factor of qualitative changes in attachment in child-parent relationships. It was this combination of scientific and practical challenges that determined the

choice of the topic: "Assisted communication as a factor of attachment in child-parent relations."

The object of this study is attachment in child-parent relationships in families with children who have communication disorders. The subject of the research is assisted communication as a factor of attachment in child-parent relationships. The following definitions of concepts are used in the work: attachment and affiliation in child-parent relationships, assisted communication, alternative and augmentative communication, communication disorders.

In the theoretical part of the dissertation, systematizing the works of Ukrainian and foreign scientists, the problem of attachment formation in families with children with communication disorders was analyzed. Certain theoretical concepts of the phenomena of attachment and affiliation in child-parent relations have been clarified, which makes it possible to define attachment as a basic social attitude that is formed in a relationship and is the first stage of a child's socialization and affects the further development of this process. Accordingly, the theoretical analysis indicated a three-component structure of attachment, which includes affective, cognitive and behavioral components.

The analysis of various approaches to understanding assisted communication in the interaction of parents and children made it possible to distinguish communicative functions and models: psycholinguistic, semantic-cognitive, behavioral, socio-pragmatic. Factors studied in scientific circles earlier, which contribute to the construction of attachment relationships, are identified. Also described psychological features of alternative and augmentative communication as a means of interaction, which contributes to the

implementation of informational, emotional, pragmatic and interpretive functions of communication.

The model and procedure of the formative experiment determined two-stage organization of the research and the choice of quantitative measurement methods. The independent variable in the study is the introduction of assisted communication using graphic symbols. The dependent variable is attachment indicators, namely closeness and conflict in child-parent relationships. The dynamics of children's communicative behavior was determined through parents' observations.

At the preparatory stage, two methods were translated and adapted: the questionnaire "Child-Parent Relations Scale. Short form (CPRS-SF)" (Driscoll & Pianta, 2011) and the questionnaire Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication, Short Version (FIATS - AAC 38), translated as "Questionnaire for determining the impact of the use of assistive technologies for alternative and alternative communication additional communication per family. Abbreviated form". The process of adapting both methods consisted of the following stages: implementation of successive translations and literature adaptation of the questionnaire assessment of construct validity. The reliability of the test is provided with a high level of internal consistency and reproducibility of results in similar studies when adapting questionnaires.

Participants were recruited using a block randomization procedure to three samples: a control group that controlled for background threats and maturation, a placebo group that controlled for the intensity of family communication, and an experimental group in which participants used assisted communication. The comparative analysis was carried out both according to the

intergroup research plan and the intragroup research plan. Given the use of selection and block randomization procedures, the approximate volume of sample populations was 150 families raising children aged 3 to 17 years with diagnosed severe communication disorders that require assisted communication. In each family, one of the parents of children aged 3 to 17 years observed their child's communicative behavior for four months, as well as behavioral manifestations of attachment, namely conflict and closeness in the relationship with the child, according to the Pianta concept, 2011 by completing the FIATS - AAC 38 and CPRS-SF questionnaires.

Research results

The study is a formative experiment, which revealed statistically significant increase in closeness and decrease in conflict in families of experimental group as indicators of attachment according to the CPRS-SF questionnaire (Pianta, 2011), in cases where assisted communication was used. Assistance was carried out with the help of graphic symbols on cardboard cards, which the parents of the experimental group introduced into communication with the child during the four months of the study. There are no statistically significant changes in the results of the limited control and control groups. No statistically significant correlations between the indicators of the two scales of attachment with the presence of siblings or the composition of the family (both parents or one-parent family) were found. At the same time, these aspects may require deeper research in relation to the development of communication in a child with communication disorders. The age of the children was used in the study to equalize the composition of the samples, as well as to take into account the age-specific characteristics of the development of communication skills and the number of symbols the child possesses.

It was shown that the use of communicative symbols increased among children in the experimental group. At the beginning of the study, parents of 17 children did not distinguish any symbols in communication, and 12 children had 1-2 symbols in active use in communication. At the end of the study, 14 children in this group used up to 10 symbols, 14 families identified the child as using 10-100 symbols, and 1 child was noted as using more than 100 symbols. The rapid increase in the number of symbols in communication can be related not only to the filling of the child's vocabulary, but also one of the factors can be the skill of parents to notice and respond to the communicative attempts of the child, which they mastered during the study. Therefore, this experiment is formative not only for children in terms of their communication skills, but also for parents in terms of their competence to notice the child's attempts to communicate and use means of alternative and augmentative communication in daily interaction.

Scientific novelty

The scientific novelty of the obtained results is due to the understudied and interdisciplinary nature of the studied phenomena, because the topic of the influence of assisted communication on the attachment of parents and children, as well as the psychological features of communication in families where children with communication disorders grow up, are poorly described in scientific sources. For the first time, a theoretical model of the influence of assistance in communication on child-parent attachment was proposed. The novelty of our formative experiment also lies in highlighting assistance in communication with the help of graphic symbols as a separate factor of attachment.

First:

The influence of the use of assisted communication on manifestations of attachment of parents and children, namely conflict and closeness in relationships, was determined. It was also determined that assisting in communication contributes to the flexibility of the communicative sphere, the emergence of new connections between various communicative manifestations and the reduction of rigidity and stability of communicative reactions.

A typology of psychological problem situations of communication in child-parent relations in families with children with communication disorders, determined by the children's age needs, including communicative ones, was created and characterized. The structure of needs is described in the previous works of Ukrainian researchers. Situations of communication between parents and children with communication disorders of preschool age can be divided into four groups, according to the needs of the child in relation to which communication is carried out, as well as including the influence of parents in order to regulate his behavior:

Communication situations related to feelings of physiological needs and the need for safety (food, thirst, toilet, sleep, movement, etc., requests for help).

Situations of manifestations of the need for love and belonging (communication, hugs, family communication, expression of feelings, etc.).

Play activities (toys, play activities).

Situations of regulation of the child's behavior by parents: permission, prohibition, etc.

Systemic changes in the child's communication with parents when using assisted communication are also described, namely by parameters: general communicative behavior, communication regarding learning, safety,

independence and personal communication, social flexibility and the need for supervision of the child.

The understanding of socio-psychological features of communication with the use of assisted communication and knowledge of the social-psychological support of the interaction of children and parents with the help of assisted communication has been deepened.

The understanding of communication and attachment in the child-parent relationship as a whole is supplemented.

Practical meaning

The results of the formative experiment are recommended for use by practical psychologists, education and social workers, researchers in the field of social psychology to study and support communication processes and the formation of attachment in families with children with communication disorders who use assisted communication. The developed course for parents on development of parental skills to form relationships with a child with communication disorders, as well as recommendations on the use of auxiliary communication to assist the process of interaction in families can be used by social work practitioners in order to strengthen attachment and promote the social integration of children and the implementation of barrier-free in society. Based on the obtained research results, the following were formed:

1) recommendations for strengthening attachment in families that use assisted communication,

2) separate approaches of social and psychological support aimed at diagnosis, correction and prevention of negative behavioral phenomena in interpersonal relationships in families with children with communication disorders,

3) practical recommendations for the development of group trainings on positive parenting skills for families with children with communication disorders,

4) step-by-step lesson plans with parents to teach children to use graphic symbols and everyday gestures for assisted communication with the aim of strengthening attachment, correcting intra-group dynamics in families, strengthening child-parent relations.

The materials of the theoretical and practical parts of the dissertation can be used by state institutions, educational institutions, public organizations, and other institutions in order to expand the arsenal of methods used by specialists for social and psychological support of families; as well as for preventive social work aimed at preventing negative phenomena in families with children. The results of the research can also be used to develop or update educational courses in social psychology. Introductory and preventive recommendations on the role of assisted communication in building relationships in families systematize parental experience, will contribute to the support of the state reform vector of better care and the development of parenting skills in families with children with communication disorders. A further direction of research may be a longitudinal study of the dynamics of communication development and attachment building in child-parent relationships in families where children with communication disorders who need auxiliary communication grow up.

Keywords

Personality development, psychology of change, innovation, interdisciplinary research, affiliation, attachment, child-parent relations, alternative and augmentative communication, assisted communication, assistive technologies, communication between parents and children, socio-psychological

support of families with children, reform of education, communication disorders, children with special educational needs, development of the value-meaning sphere in children.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Вивчення

соціально-психологічних явищ соціальної інтеграції людей з вразливих суспільних груп набуває поширення у зв'язку з гуманізацією громадянського суспільства для максимально можливого розкриття потенціалу та розвитку особистості кожної людини. Пріоритетом в державній соціальній політиці відповідно є всебічна підтримка сімей та їх соціально-психологічного супроводу з метою підтримки сімейних форм виховання. Окремим завданням є виявлення потреб у психологічній підтримці сімей, де зростають діти з комунікативними порушеннями, вивчення сімейної динаміки та прив'язаності, підтримка батьківських навичок, просвітництво щодо використання соціально-психологічних технологій для покращення комунікації як опори для взаємодії.

Розлади мови, мовлення та/або комунікації у дітей часто супроводжують порушення розвитку та ускладнюють взаємодію з батьками, навчання і соціалізацію дитини, стаючи фактором ризику для функціонування сім'ї. Тому актуальним є дослідження процесів спілкування у сім'ях, які виховують дітей з порушеннями комунікації, зокрема вивчення особливостей асистованого спілкування у взаємовпливі на розвиток прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках.

Комунікативні порушення передбачають як утруднення оволодіння мовою, розлади функціонування мовленнєвого апарату, так і порушення процесу взаємодії та навичок комунікації. Вивчення асистованої комунікації дитини та практика формування соціальних навичок у природному оточенні, в сім'ї запобігають соціальній ізоляції сімей, які виховують дітей з інвалідністю. Однією із особливостей комунікації в сім'ях дітей з мовленнєвими та/або комунікативними порушеннями є

застосування допоміжних засобів спілкування, побутових жестів, графічних символів, візуальної підтримки тощо.

Дослідження спілкування та комунікації, їхніх особливостей і механізмів були предметом наукового інтересу широкого кола дослідників, зокрема філософів (В. Біблер, М. Бубер, М. Каган та ін.); лінгвістів (Т. Винокур, Л. Щерба, та ін.); нейропсихологів (Ж. Глозман, Ю. Мікадзе та ін.), психолінгвістів та лінгводидактів (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Лещенко, К. Крутій, М. Пентилюк, С. Хаджирадева та ін.), сучасних соціальних психологів в Україні (Г. Бевз, Л. Коробки, П. Горностая, В. Васютинського, Н. Довгань та інших). У сім'ях, де зростають діти з комунікативними порушеннями, асистування в комунікації виступає чинником ефективної взаємодії, виховання та передачі знань від батьків до дітей, що показано у низці досліджень Rose-Mary Watson, Katya Hill, Richard Dressler, Lauren Bland, Wisenburn.

В українській науковій спільноті сім'ю як мікро модель суспільства, об'єкт і суб'єкт соціалізації досліджували Л. Магдисюк, М. Замелюк, О. Беспарточна, Н. Борбич. О. Кочарян та Р. Федоренко досліджували психологічне благополуччя сім'ї, функціонально-рольової моделі у взаємозв'язку з комунікативними процесами в сім'ях. Вивченням внутрішньо-сімейних комунікативних процесів займались В. Панок, Л. Помиткіна, В. Злагодух. Так, В. Різун зазначає, що комунікація обумовлюється соціально-психологічними особливостями тих, хто взаємодіє. Т. Єжова показує, що для розвитку навичок спілкування важливо організувати спеціальне комунікативне середовище, в якому людина може розуміти інших і бути зрозумілою. Т. Куценко відмічає, що розвиток мовленнєво-комунікативних навичок пришвидшується за рахунок використання альтернативних способів комунікації. І в цьому сенсі вивчення комунікативної сфери є актуальним для розроблення і

впровадження інновацій, асистивних підходів та технологій для спілкування (Єжова, 2019, Куценко, 2012).

Міжособистісні стосунки та прив'язаність в сім'ях, дослідження проблем сім'ї та малої групи, психології групових процесів представлено в працях П. Горностая, Л. Дичковської, В. Казмиренка, Г. Козуб тощо. Осмислення сімейної динаміки знайшло своє місце у працях К. Левін, С. Духновський, П. Вейнхол, Е. Кетрін, Г. Клауд, М. Мюррей, Ф. Перлз, Дж. Таунсенд, де розкриваються особливості побудови міжособистісної близькості, встановленні значущих стосунків, формування прив'язаності. Поглиблену увагу до досліджень прив'язаності пов'язують із насамперед з працями Bowlby, який визначав прив'язаність як стійкий емоційний зв'язок, в якому почуття безпеки дитини зумовлене міжособистісними стосунками з батьками та/або піклувальниками (Bowlby, 1954).

Порушення мови, мовлення та комунікації у дітей створюють ризики для побудови прив'язаності, оскільки ускладнюють взаємодію з батьками та/або піклувальниками. М. Ainsworth визначила поведінкові прояви прив'язаності, за якими визначають її сформованість, в тому числі у разі, якщо усна комунікація дитини порушена або недостатньо розвинена відповідно віку. Vogaerts вказав на зв'язок між типом прив'язаності дитини до значущої особи та відчуттям самотності. Griffin, Bartholomew вивчали робочі моделі прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках, які визначають, наскільки ефективно людина взаємодіє з іншими у дорослому віці. Sabol, Pianta, вивчали прояви прив'язаності в сім'ях та малих групах (Pianta et al, 2011). Соціально-психологічний супровід вразливих груп сімей та їх комунікативні особливості вивчали Г. Костюк, І. Левченко, М. Ярмаченко, М. Мушкевич. М. Супрун, І. Омельченко досліджували особливості комунікативної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами.

У зв'язку з тим, що в Україні впроваджується практика соціально-психологічного супроводу сімей, в тому числі тих, які використовують асистивні технології, існує нагальна потреба проведення міждисциплінарних досліджень ефективної підтримки сімей, де зростають діти з порушеннями комунікації. Водночас, в українському науковому просторі практично відсутні дослідження асистованої комунікації як чинника якісних змін у прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках. Саме таке поєднання практичних запитів зумовило вибір теми: «Асистована комунікація як чинник прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках».

Мета дослідження: вивчення особливостей прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями, де використовується асистована комунікація, та створення рекомендацій з покращення взаємодії батьків і дітей, соціально-психологічного супроводу сімей, програми навчання батьків навичкам асистованої комунікації, що сприятиме соціально-психологічній підтримці батьківства.

Об'єкт дослідження: прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках у сім'ях з дітьми, які мають комунікативні порушення.

Предмет дослідження: асистована комунікація як чинник прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках.

Терміни “асистована комунікація”, “допоміжна комунікація”, “альтернативна і додаткова комунікація” використовуються в роботі як синоніми.

Завдання дослідження:

1. Вивчити й узагальнити теоретико-методологічні дослідження прив'язаності у стосунках батьків та дітей з урахуванням особливостей асистованого спілкування.

2. Визначити специфіку та функції асистованої комунікації в сімейній взаємодії.

3. Ідентифікувати типові проблемні ситуації спілкування, пов'язані з використанням асистованої комунікації в сім'ях дітей різних вікових груп, визначити психологічні особливості цих ситуацій.

4. Дослідити зміни комунікації дитини батьками при використанні асистивних засобів за такими вимірами: комунікативна поведінка, комунікація щодо навчання, безпеки, самостійність і особистісне спілкування, соціальна гнучкість та потреба у нагляді за дитиною тощо.

5. Виявити вплив використання асистованої комунікації на прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках (зниження конфліктності, зростанні відчуття близькості).

6. Створення практичних рекомендацій для фахівців, що здійснюють соціально-психологічний супровід сімей з дітьми з комунікативними порушеннями для покращення взаємодії в сім'ях.

Методи дослідження: З метою аналізу вивчення проблематики дослідження, виявлення основних наукових надбань щодо теми роботи використаний комплекс методів, серед яких:

- теоретичні: метод теоретичного аналізу наукових джерел, систематизація та порівняння;

- емпіричні: діагностика комунікації за методикою FIATS-AAC38 та прив'язаності за опитувальником CPRS-SF (Driscoll & Pianta, 2011), напівструктуроване інтерв'ю з батьками, учасниками дослідження, аналіз індивідуальних кейсів, формувальний експеримент.

- методи статистичної обробки емпіричних даних: методи дисперсійного, дискримінантного та регресійного аналізів, а також методи

перевірки психометричних характеристик опитувальників, які нами було адаптовано.

У цьому дослідженні як засобу асистованої комунікації використані графічні символи, одиниці графічної та предметної комунікації (S. Tetzchner, H. Martinsen). У якості стимульного матеріалу використаний набір з 20 графічних символів для спілкування дитини і батьків, а також рекомендовані побутові комунікативні жести.

Надійність і достовірність результатів забезпечується багатоплановим теоретичним та емпіричним аналізом проблеми, застосуванням комплексу методів, релевантних меті та завданням дослідження, використанням методів математичної статистики та узгодженістю дисертаційної роботи з висновками інших дослідників.

Характеристика вибірових сукупностей: у дослідженні використовувалися вибірові сукупності, що формувалися за «методом снігової кулі». Критеріями селекції були наступні параметри:

- вік дитини, а саме у діапазоні від 3 до 17 років на момент початку дослідження, що зумовлені обмеженнями інструментарію для оцінки комунікації дітей,
- та наявність діагностованих виражених мовленнєвих порушень у дитини, яка потребує асистованої комунікації.

Виражені мовленнєві розлади передбачають порушене продукування та/або розуміння мовлення, помірне утруднення комунікації внаслідок порушень слуху та/або мовленнєвих порушень, складних форми дизартрії, моторної та сенсорної алалії, анартрії, афазії, інтелектуальної недостатності, синдрому Дауна, розладів спектра аутизму, інших станів та/або порушень розвитку, які утруднюють комунікацію та соціальну взаємодію, мають вплив на внутрішньо-сімейну динаміку та потребують асистованої комунікації, допоміжних технологій спілкування тощо.

Учасників було розподілено за допомогою процедури блокової рандомізації на три вибірки: *контрольну*, що дало можливість контролювати загрози фону та дорослішання, *групу плацебо*, що дає змогу контролювати інтенсивність комунікації в сім'ї, та *експериментальну*, в котрій учасники використовували асистовану комунікацію.

Порівняльний аналіз здійснювався як за міжгруповим планом дослідження, так і внутрішньогруповим планом дослідження. З огляду на використання процедур селекції та блокової рандомізації орієнтовний обсяг вибірових сукупностей склав 150 осіб.

Наукова новизна

Наукова новизна отриманих результатів зумовлена маловивченістю та міждисциплінарністю досліджуваних феноменів, адже тема впливу асистованої комунікації на прив'язаність батьків і дітей, а також психологічні особливості спілкування у сім'ях, де зростають діти з комунікативними порушеннями, є мало описаними в наукових джерелах. Уперше запропоновано теоретичну модель впливу асистування у комунікації на дитячо-батьківську прив'язаність. Новизна нашого формувального експерименту також полягає у виділенні асистування у комунікації за допомогою графічних символів як окремого чинника прив'язаності.

Уперше:

Визначено вплив використання асистованої комунікації на прояви прив'язаності батьків та дітей, а саме конфліктності та близькості у стосунках. Також було визначено, що асистування у комунікації сприяє гнучкості комунікативної сфери, появі нових зв'язків між різними комунікативним проявами і зменшенню ригідності, усталеності комунікативних реакцій.

Створено та охарактеризовано типологію психологічних проблемних ситуацій спілкування в дитячо-батьківських стосунках в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями, зумовлених віковими потребами дітей, у тому числі комунікативними. Структура потреб описана у попередніх працях українських дослідників. Новизна дослідження полягає у описі на основі цього ситуацій спілкування батьків і дітей з комунікативними порушеннями дошкільного віку, які умовно можна розділити на чотири груп, відповідно до того, відносно яких потреб дитини здійснюється комунікація, а також включаючи вплив батьків з метою регуляції її поведінки:

Ситуації спілкування, пов'язані із відчуттями фізіологічними потребами та потребою у безпеці (їжа, спрага, туалет, сон, рух тощо, прохання про допомогу).

Ситуації проявів потреби у любові і належності (спілкування, обійми, сімейне спілкування, вираження почуттів тощо).

Ігрова діяльність (іграшки, ігрові дії).

Ситуації регуляції поведінки дитини батьками: дозвіл, заборона тощо.

Також описано системні зміни спілкування дитини з батьками при використанні асистованої комунікації, а саме за параметрами: загальна комунікативна поведінка, комунікація щодо навчання, безпеки, самостійність і особистісне спілкування, соціальна гнучкість та потреба у нагляді за дитиною.

Поглиблено уявлення про соціально-психологічні особливості спілкування з використанням асистованої комунікації та знання про соціально-психологічний супровід взаємодії дітей та батьків за допомогою асистованої комунікації.

Доповнено розуміння комунікації та прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках у цілому.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання практичними психологами, працівниками освіти та соціальної сфери, дослідниками у сфері соціальної психології методології вивчення комунікації та прив'язаності в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями, які користуються асистованою комунікацією. Розроблений курс занять з розвитку батьківських навичок по формуванню стосунків з дитиною з порушеннями комунікації, а також рекомендації з використання допоміжної комунікації для асистування процесу взаємодії в сім'ях з метою укріплення прив'язаності та сприяння соціальній інтеграції дітей відповідно до сучасної реформи освіти в Україні та впровадження інклюзивного навчання.

На підставі отриманих результатів дослідження сформовані:

1) рекомендації щодо зміцнення прив'язаності в сім'ях, які використовують асистовану комунікацію,

2) окремі підходи соціально-психологічного супроводу, націлені на діагностику, корекцію і профілактику негативних явищ у міжособистісних стосунках в сім'ях з дітьми з порушеннями комунікації,

3) практичні рекомендації щодо розроблення тренінгів з навичок батьківства, розуміння поведінкових проявів дітей як комунікативних актів для сімей з дітьми з порушеннями комунікації,

4) покрокові плани занять з батьками для навчання дітей використанню графічних символів та побутових жестів для асистованої комунікації з метою зміцнення прив'язаності, корекції внутрішньої групової динаміки в сім'ях, укріплення дитячо-батьківських стосунків.

Матеріали теоретичної і практичної частин дисертації можуть бути використані державними установами, закладами освіти, громадськими організаціями, іншими закладами з метою розширення арсеналу методів, які застосовують фахівці для соціально-психологічного супроводу дітей з

мовленнєвими та/або комунікативної порушеннями та їхніх сімей; а також для профілактичної соціальної роботи, спрямованої на запобігання негативним явищам у сім'ях з дітьми. Результати дослідження можуть бути також використані для розробки або оновлення освітніх курсів з соціальної психології. Як результат дослідження, запропоновані ознайомчо-профілактичні рекомендації про роль асистованої комунікації в побудові стосунків в сім'ях, що забезпечує систематизацію батьківського досвіду, сприяє підтримці державного вектора щодо кращого догляду та розвитку навичок батьківства в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями.

Дисертаційна робота фокусується на соціально-психологічних аспектах функціонування сім'ї як малої групи та на явищі прив'язаності, що поглиблюватиме уявлення про відповідні феномени завдяки визначенню їхньої специфіки у сім'ях з дітьми різного віку, де використовується асистована комунікація. Це також дозволить визначити загальні закономірності та рекомендації для соціально-психологічного супроводу комунікативних процесів та формування прив'язаності в сім'ях. Можна стверджувати, що практичні запити соціальної психології щодо дослідження соціально-психологічних явищ у різноманітних середовищах реалізуються в цій роботі через вивчення прив'язаності у взаємозв'язку із особливостями спілкування в сім'ї.

Апробація результатів дослідження.

Матеріали дослідження було представлено на наступних заходах у форматі особистої участі або онлайн-доповідей:

VI International research and training conference: Public Health – social, educational and psychological dimensions 13-15 лютого 2020, Польща, Люблін, Католицький університет Любліна, здійснено доповідь

“Psychological factors of group dynamics in inclusive communities. Theoretical research” за особистої участі.

Міжнародна науково-практична конференція Переяславського державного педагогічного університету «Практична психологія в інклюзивному середовищі – 2020», 21 лютого 2020, проведена онлайн-доповідь на тему “Альтернативна комунікація та візуальна підтримка в інклюзивній та спеціальній освіті.”

IV Всеукраїнська науково-практичній конференція Асоціації корекційних педагогів України “Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами” 14-15 травня 2020, проведена онлайн-доповідь “Візуальна підтримка в освіті: використання піктограм для розвитку мовлення та навичок спілкування у дітей інклюзивних та спеціальних навчальних закладів”.

II Всеукраїнська науково-практична конференція онлайн “Практичні комунікаційні кейси в освітньому середовищі” 30 листопада 2020, Київський університет ім. Б. Грінченка, онлайн-доповідь “Альтернативна і додаткова комунікація - принципи і практика доступного спілкування в інклюзивному середовищі”.

International Scientific Conference Challenges in Modern Gerontology Nov 20-21/2020, Lublin University of Technology. Презентація постера “Practical Aspects Of Usage Of Alternative And Augmentative Communication Symbols In Speech Rehabilitation Of People With Aphasia”.

Прес-конференція: «Цифрова інклюзія: роль технологій у соціальній інтеграції людей з розладами спектра аутизму і порушеннями мовлення» 26.11.2020. Онлайн-доповідь: “Практика використання допоміжної технології: альтернативна і додаткова комунікація”. Відео з офіційної сторінки Міністерства освіти і науки України

facebook.com/UAMON/videos/2819966278249812

Онлайн-доповідь: «Usage Of Symbolic Images For Diagnostics Of Communication Skills In Children With Autism And Severe Speech Disorders». The 13th International Autism-Europe Congress, Польща, Краків 2022.

Особиста участь у міжнародній конференції 17th International Conference of the Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe, AAATE 2023, Paris, August 30 – September 1, 2023 з доповіддю «The role of women in fostering equitable access to AT: key considerations in the context of service development, creative problem-solving, research and innovation».

Результати дисертації впроваджено в практичну діяльність Комунальної установи "Обласний центр методичної роботи і соціальних виплат" у психосоціальному супроводі сімей дітей з комунікативними порушеннями в підході раннього втручання, а також у науково-дослідницьку роботу кафедри педагогіки і психології дошкільної та спеціальні освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Рекомендації з навчання батьків навичкам комунікації та зміцненню прив'язаності успішно використовуються у роботі громадської організації «Центр соціально-психологічної підтримки сімей «Моя родина» в Броварській громаді Київської області.

Результати постали основою для вироблення рекомендацій з використання альтернативної і додаткової рекомендації, затверджених листом Міністерства науки і освіти України № 4.2373-22-09.09.2022 від 14.09.2022 Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти», а також для укладання методичного посібника для працівників освіти на замовлення Інституту модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України «Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з

особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник» від 2021 року.

Публікації.

Результати дослідження представлені у 7 публікаціях, з них 2 статті – у наукових фахових виданнях, включених до переліку МОН України, 1 стаття в періодичних наукових виданнях інших держав, що входять до Європейського Союзу, 1 публікація тез в збірнику матеріалів конференції держави, що входить до Європейського Союзу.

Структура дисертації.

Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (158 найменувань, із них 76 – англійською мовою) та 5 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 220 сторінок, основний зміст роботи викладено на 154 сторінках. Робота містить 25 таблиць і 14 рисунків, які займають 14 сторінок. Додатки у кількості 8 розміщені на 19 сторінках та включають 4 таблиці.

Список публікацій здобувачки

Матеріали дисертації пройшли апробацію на міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях і були опубліковані в наступних працях.

Основні результати дисертації висвітлені у наукових публікаціях.

1. Результати першого розділу дисертації відображені публікації – Усатенко, Г. (2021). Практичні аспекти створення символів альтернативної та додаткової комунікації для відновлення комунікативних навичок у людей з афазіями. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 47 (50), 2021. С. 190-200. <https://doi.org/10.61727/ssspj/1.2021.190>

2. Результати другого розділу дисертації відображені в науковій публікації з апробацією стимульного матеріалу дисертації – Чайка, М., Усатенко, Г. (2022). Використання символічних зображень як засобу альтернативної та додаткової комунікації у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями. *Проблеми політичної психології*, 12(26), с. 305-324. doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-114. <https://politpsy.org/index.php/popp/article/view/114/114>.

Особистий внесок кожного з двох авторів цієї статті становить 50%. Всі матеріали статті обговорювались обома співавторами та розроблені у рівному обсязі, у тому числі методологія дослідження, набір карток для комунікації, побудова комунікативного словника, класифікація комунікативних потреб та описі методичних матеріалів для учасників апробаційного дослідження. Особисто здобувачкою було проведено теоретичний аналіз використання альтернативної і додаткової комунікації в українських джерелах, створено дизайн процесу дослідження, здійснено обробку результатів дослідження, описаного в публікації. Описане у статті

дослідження у співавторстві є апробаційним етапом для дисертаційної роботи здобувачки, з метою визначення особливостей асистованої комунікації з використанням стимульного матеріалу, що у подальшому використовується у нашому формувальному експерименті в дисертації у модифікованому вигляді.

3. Результати третього розділу, процедура формуючого експерименту описана у роботі – Усатенко, Г. (2024) Експериментальне вивчення впливу асистованої комунікації на прив’язаність у дитячо-батьківських стосунках. - *Věda a perspektivy*, No. 4 (35) 2024. Мультидисциплінарний міжнародний журнал. С. 334-346. <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/10835>
[https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4\(35\)-334-346](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-334-346)

Наукові публікації, що відображають апробацію матеріалів дисертації.

1. Лист Директорату дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти Міністерства освіти і науки України № 4.2373-22-09.09.2022 від 14.09.2022 Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти». Укладачі: Л. С. Самсонова, М. В. Дмитрієва, М. С. Чайка, Г. В. Усатенко, О. В. Кривоногова, А. Ю. Давиденко, Ю. П. Защипась, О. С. Казачинер, К. В. Книш, К. О. Островська, Є. В. Панічевська. Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf>

2. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. — Київ: ФОП Усатенко Г. В., 2021. — 80 с. Режим доступу:

<https://lib.imzo.gov.ua/navchalno-metodichn-posbniki/dlya-pedagogchnik-h-pratsvnikv-yak-pratsyuyut-z-uchnyami-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami/navchalno-metodichniy-posbnik-teorya-ta-praktika-vikoristannya-alternativno-komunikats-dlya-osb-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-avt-chayka-m-s-usatenko-g-v-k-rivonogova-o-v/>.

3. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Альтернативна і додаткова комунікація. Допоміжні технології: можливості для розвитку та спілкування. — К.: ФОП Усатенко Г. В., 2021. — 32 с. Режим доступу: <https://www.dyvogra.com/wp-content/uploads/2024/05/ADK.pdf> .

Роботи, які додатково відображають наукові результати дисертації.

Матеріали дисертації пройшли апробацію на міжнародних, всеукраїнських та місцевих науково-практичних конференціях. Представлені наступні роботи апробаційного характеру, які додатково розкривають зміст дослідження:

Усатенко, Г., Чайка, М. (2020). Тези доповіді: Застосування альтернативної і додаткової комунікації: теоретичний огляд візуальних засобів АДК. International Scientific And Practical Conference «current Trends And Factors Of The Development Of Pedagogical And Psychological Sciences In Ukraine And Eu Countries» : Conference Proceedings, September 25–26, 2020. Lublin : Izdevnieciba «baltija Publishing», 2020.

Usatenko, H., Chaika, M. (2020). Poster and abstract: Practical Aspects Of Usage Of Alternative And Augmentative Communication Symbols In Speech Rehabilitation Of People With Aphasia. In International Scientific Conference Challenges in Modern Gerontology, Nov 20-21/2020. Lublin University of Technology (с. 44).

Усатенко, Г. (2020). Альтернативна комунікація як інструмент формування групової згуртованості в інклюзивних середовищах.

Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник наукових статей Міжнародної наукової інтернет-конференції (м. Переяслав, 21 лютого 2020 року) / За заг. ред. В. А. Вінс – Переяслав: Видавець Я. М. Домбровська. – 190 с.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ПРИВ'ЯЗАНОСТІ У ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКАХ.

Розділ присвячено теоретичному аналізу концепції прив'язаності, висвітлено специфіку інтерпретації феномену у різних дослідницьких напрямках. Також висвітлено особливості прив'язаності у сім'ях дітей з порушеннями комунікації, зокрема, показано, що комунікативні порушення несуть ризики помилок у інтерпретації емоційних проявів дитини, а також впливають на міжособистісне спілкування дитини, внаслідок чого діти потребують підтримки у прояві своїх потреб або емоційного стану, що позначається на особливостях дитячо-батьківської прив'язаності. Визначено психологічні особливості асистованої комунікації як засобу спілкування.

1.1 Концепції прив'язаності: основні положення та особливості інтерпретації феномена.

Відповідно до засновників теорії прив'язаності, це явище визначається як стійкі емоційні зв'язки людини з іншою, близькою їй особою, які розвиваються впродовж життя (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1973). Важливо відмітити, що потреба контакту і близькості з об'єктом прив'язаності у дітей особливо виражена в ситуації дистресу (Ainsworth & Wittig, 1969; Bowlby, 1969/1982/1982; Cassidy, 2016). В літературі, феномен прив'язаності переважно вивчається, як і в цьому дослідженні, у стосунках між дитиною та батьками або особами, які їх замінюють (Cassidy & Shaver, 2016). Позитивна батьківська взаємодія – чуйність, вміння відповідати потребам дитини – є основою для стосунків прив'язаності. Саме безпека і стабільність стосунків, а не їхня інтенсивність формують прив'язаність (Forslund et al., 2021).

Кілька десятиріч емпіричного вивчення прив'язаності до сьогодення підтверджують те, що було визначено теоретичними моделями феномену ще у середині ХХ століття, — стосунки прив'язаності необхідні для розвитку і благополуччя дитини, наприклад у Zeanah, Mammen, & Lieberman, 1993 (як процитовано у Cassidy & Shaver, 2016). Прив'язаність є універсальним соціально-психологічним явищем. У різних соціокультурних групах діти та їхні батьки, або особи, що піклуються про них, мають емоційний зв'язок та певну організацію поведінки у періоди стресу. Ці стосунки розвиваються з плином часу й у зв'язку з життєвим досвідом дітей і батьків (піклувальників). Bowlby (1969, 1973, 1980) розглядав стосунки прив'язаності як частину нашого біологічного підґрунтя, що розвинулась, щоб збільшити шанси людини на виживання. Наприклад, пильність дитини раннього віку до того, щоб батьки були у полі зору, та відповідна поведінка батьків, підтримка та тепла емоційна відповідь на дистрес дитини, формуються у процесі набуття досвіду та забезпечують навчання і безпеку дитини (цитуються за Holmes, 2014). Подальші дослідження нейророзвитку підтверджують теоретичне обґрунтування Bowlby, що стосунки прив'язаності мають універсальне, біологічно обумовлене походження. Біологічно обумовлена прив'язаність для свого розвитку потребує структурованого наповнення досвідом взаємодії, за Black, Jones, Nelson, & Greenough, 1998. Webster-Stratton додатково описує поведінкові аспекти формування комунікації - наслідування і заохочення у процесі спілкування (Webster-Stratton, 2005).

Надзвичайно важливим періодом розвитку прив'язаності є перші три роки життя, адже емоційний досвід дитини у стосунках з об'єктами прив'язаності стає підґрунтям для очікувань та поведінкових патернів у подальшій міжособистісній взаємодії (Carlson, 1998; Crittenden & Ainsworth, 1989). У трирічному віці розпочинається більш організована фаза прив'язаності, яку Bowlby (Bowlby, 1969) називав “goal-corrected

partnership” - партнерством, яке коригується цілями. Починаючи з цього періоду, батьки і діти можуть висловлювати і обговорювати про різниці в планах або намірах та досягати порозуміння. Відчуття безпеки у дитини вже не так виразно залежить безпосередньо від присутності батьків (або інших об’єктів прив’язаності), а більше базується на стосунках, що розвиваються, довірі та взаєморозумінні. Ці зміни у розвитку дитини підкріплюються набутими навичками комунікації, розумінням вчинків, мотивації та переживань інших людей. Саме тому в україномовній науковій літературі також був запропонований термін “прихильність”, який розкриває аспекти розвитку прив’язаності дітей до батьків у ранньому віці, і розвивається у стосунки прив’язаності в динаміці. Термін вжива’ється для виокремлення різних періодів у розвитку цього соціально-психологічного явища. Так, Бевз Г.М. (Бевз, 2016) визначає прихильність як основу емоційного благополуччя дитини. Цитуючи Bowlby, Бевз Г.М. зазначає, що для психічного здоров’я важливо, щоб між дитиною і її матір’ю (або тим, хто постійно її замінює) існували теплі, близькі та тривалі стосунки, в яких обидва знаходили задоволення та радість. Прихильність як новоутворення вікового розвитку дитини визначається як результат взаємного емоційного зв’язку між дитиною та батьками, що формується в ранньому дитинстві, а в подальшому забезпечує здатність особи до встановлення тривалих емоційних стосунків та впливає на розвиток особистості. Саме за цієї умови складаються такі важливі якості особистості, як чуйність до інших людей, вміння розуміти і давати емоційний відгук на їхні переживання, усвідомлення власних почуттів тощо. Тому розвиток прихильності до близької людини є базовою, життєво необхідною потребою дитини, а недостатність емоційних контактів дитини з близькими людьми може призвести до порушень у психо-емоційному розвитку.

Розмежовуючи поняття “прихильність” (affiliation) та “привязаність” (attachment), останнє, за роз’ясненням Бевз Г. М. – це зв’язок, який

формується між людьми на різних етапах життя і вказує на стабільний і тривалий характер стосунків, які формуються як на емоційній основі, так і на когнітивній. Основою для формування прив'язаності є сформований тип прихильності, як новоутворення першого року життя (Бевз, 2016).

Як бачимо, термін “прив'язаність” (attachment), що використовується у цьому дослідженні та базується на працях Bowlby і міжнародних послідовників та українських дослідників, визначається як соціально-психологічне явище, яке розвивається впродовж життя людей, між якими формуються стосунки прив'язаності. Тому цій дисертації використовується єдиний термін “прив'язаність” для позначення стійких емоційних зв'язків між дитиною та батьками, які можуть змінюватись з плином часу та на основі набутого досвіду, відповідно до термінології використаного психодіагностичного інструментарію та загальноприйнятого понятійного апарату англомовних джерел.

Учені Haight, Kagle, & Black, дослідили, що у сім'ях діти і батьки використовують різноманітні способи проявляти свою прив'язаність одне до одного. Діти з інвалідністю, яка супроводжується комунікативними порушеннями мають додаткові ризики для побудови зв'язків з батьками або особами, які їх замінюють (Haight, Kagle, Black, 2003). Тому що комунікація виступає підґрунтям для взаємодії та побудови стосунків, і бар'єри під час взаємодії впливають на нормативні вікові утворення у розвитку дитини. Barnett & Vondra визначили, що діти з порушеннями розвитку мають більший ризик формування дезорганізованого типу прив'язаності. У цьому випадку, діти у стресових ситуаціях не можуть ефективно спиратись на підтримку батьків або осіб, які їх замінюють, а також мають труднощі в побудові власних стратегій подолання стресу. Навпаки, дитина може виявляти нетипову, розгублену або хаотичну поведінку, що перешкоджає контакту з об'єктом прив'язаності і не дозволяє їй отримати відповідну підтримку (Barnett & Vondra (1999), як

цитується у Haight et al., 2003). Комунікативні порушення несуть також ризик, що емоційні прояви дитини можуть бути невірно інтерпретовані дорослим або що дитина не матиме достатньо навичок спілкування, щоб пояснити свою потребу або емоційний стан. Відповідно доросла людина, яка є об'єктом прив'язаності, не зможе розпізнати потреби дитини і дати підтримку або когерентну емоційну відповідь.

Американський вчений Robert C. Pianta виділив два складові прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках, які можна виміряти, спостерігаючи за поведінкою дитини: це – конфліктність, протестна поведінка, та протилежний вимір – близькість, позитивні аспекти стосунків. Досліджуючи сприйняття батьками конфліктів і близькості у стосунках з своїми дітьми, науковці підтвердили, що якість зв'язків у дитячо-батьківських стосунках впливає на емоційний та соціальний розвиток дитини, шкільну успішність тощо. Крім того, численні дослідження показують вплив дитячо-батьківських стосунків на академічну успішність дітей у перші шкільні роки Barth & Parke, 1993; de Ruiter & van IJzendoorn, 1993; Greenberg & Speltz (як цитується у Driscoll, Pianta, 2011). Батьки дітей або особи, що їх замінюють, по різному визначають свої стосунки з дітьми, тому для уніфікації спостережень для вимірювання та порівняння був створений діагностичний інструментарій – Опитувальник дитячо-батьківських стосунків Child-Parent Relationship Scale (CPRS).

Слід наголосити на тому, що батьківське сприйняття стосунків та різних поведінкових проявів прив'язаності у дітей оцінювалося дослідниками на основі інтерв'ю, спостережень та опитувальників, що створює труднощі у порівнянні емпіричних даних. Проте у зв'язку зі зростання наукового інтересу до теми, виникла потреба систематизації підходу та створення інструментарію, який міг виміряти об'єктивно показники прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках для

спостереження за їхнім розвитком у динаміці. При цьому, стосунки батьків та дітей за Hinde, 1987; Pianta, 1997; Sameroff & Emde, 1989 описуються як система зв'язків і не обмежуються лише поведінковою взаємодією. У 1997 Pianta, цитуючи Sroufe, 1989 зазначив, що стосунки прив'язаності мають власні риси, які вказують на систему, а не лише сукупність дій або особистісних ставлень учасників цих стосунків. “Стосунки мають свою історію, спогади; вони складаються з патернів взаємодії, очікувань, поглядів та переживань, які взаємно організовані на вищому рівні, ніж поведінка, яку можна спостерігати”. Він наполягав на важливості оцінювати прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках упродовж часу та в різних ситуаціях, щоб всебічно описати і зрозуміти якість цих зв'язків (Pianta, 1997). Вчений також вивчав, як змінюються стосунки з часом та дорослішанням дитини, як впливає стать і гендерні ролі батьків та дітей, як досягти послідовності і цілісності вимірювань тощо.

Ми у своїй роботі спираємося на його операціоналізацію прив'язаності, а також використовуємо запропоновані ним виміри та вимірювання. Для чого нами адаптовано розроблений ним діагностичний інструмент.

Різні дослідницькі групи використовували різні теоретичні моделі, розробляючи інструментарій для вимірювання прив'язаності батьків та дітей. Наприклад, у структурованих інтерв'ю батьки детально описували стосунки з дітьми. Потім вчені проводили аналіз матеріалів, фокусуючись на емоційному забарвленні взаємодії з дитиною, на розумінні батьками дитячого досвіду та здатності усвідомити власні реакції на поведінку дитини, Slade, Belsky, Aber, & Phelps (1999) (як цитується у Pianta, 1997). У більшості клінічних досліджень взаємодія матерів та дітей оцінювалась в лабораторних умовах, які ретельно контролювались. Аналіз результатів потім поширювався на комплексну поведінку в природних умовах і на

розпізнавання окремих поведінкових актів в розрізі прив'язаності (Barth & Parke, 1993; Mash & Terdal, 1988; Pianta & Harbers, 1996).

Якості дитячо-батьківських стосунків можна вивчати, фокусуючись на їх різних компонентах, наприклад батьківська чуйність, емоційна доступність та рівень стресу під час взаємодії за Foran et al., 2020 (як цитується у Driscoll and Pianta, 2011). Або беручи до уваги цілісні характеристики сами стосунків, як було запропоновано Driscoll & al. (2011) з впровадженням опитувальника Child–Parent Relationship Scale (CPRS).

Виходячи з практичного запиту на дієвий інструментарій у дитячо-батьківських стосунках, що дозволив би проводити повторювані вимірювання саме в природному середовищі, декодуючи окремі поведінкові прояви у розрізі прив'язаності, був створений опитувальний CPRS та його скорочена форма CPRS-SF, що використана у цьому дослідженні, яка вивчає поведінку дітей за спостереженнями батьків, вирізняючи з неї прояви за двома шкалами – конфліктність і близькість (Pianta, 2011).

Різноманітність діагностичних підходів підкреслює складність оцінювання дитячо-батьківських стосунків, які можна вивчати з різних точок зору. У науковій практиці використовуються й інші методики самоспостереження та шкали, за якими батьки визначають якості стосунків зі своєї точки зору, як-от:

the Parent–Child Interaction Questionnaire Revised (Lange et al., 2002), що складається з двох факторів - прийняття і розв'язання конфліктів;

the Parent–Child Relationship Inventory (Gerard, 1994), що вимірює ставлення матерів та батьків до батьківства, дітей, поведінки батьків або осіб, які їх замінюють;

the Parent–Child Relationship Questionnaire (Furman and Giberson, 1995), що оцінює прояви теплоти, близькості, доброзичливого дотримання

дисципліни (disciplinary warmth), асертивності та вимогливості (possessiveness)

the Parent-Adolescent Relationship Scale (Burke et al., 2021), яка складається зі шкал поєднаності, спільної діяльності та факторів ворожості.

В цих та інших шкалах можна знайти перетин між CPRS, близькість в цьому опитувальнику співпадає з визначенням поєднаності, конфліктність - з описом ворожості тощо. Але в жодній з вищезгаданих діагностичних методик не був цілеспрямований фокус на виміри, які вивчаються за допомогою CPRS.

Методика CPRS була обрана для даної роботи, тому що вона одночасно бере до уваги важливі аспекти прив'язаності, які можна спостерігати у поведінці дітей, враховуючи що діти з комунікативними порушеннями можуть мати додаткові бар'єри для проявів прив'язаності у спілкуванні з батьками. Водночас, поведінка дітей в родинному колі та соціумі є доступною для спостереження.

Під час оцінки конфліктності та близькості у взаєминах батьків та дітей в опитувальнику беруться до уваги позитивні та негативні емоції, які виникають під час їхньої взаємодії. Виражені емоції, як позитивні, так і негативні, щоденно присутні у житті сімей з дітьми, за Dix, 1991 (як цитується у Pianta, 2011). Виділення шкали близькості у опитувальнику CPRS-SF базується на дослідженнях (Kochanska & Thompson, 1997; Laible & Thompson, 2000; Maccoby, 1984). В яких, зокрема, зазначено, що взаємно взаємно чуйні стосунки батьків і дітей характеризуються розділеністю позитивних емоцій, сприяють тому, що дитина розділяє батьківські цінності та більше дослухається до батьків у цілому. Щодо шкали конфліктності, її виділення зумовлене напрямком дослідження конфліктів як важливих аспектів соціалізації дитини (Dunn & Slomkowski, 1992; Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow, & Girnius-Brown, 1987). При цьому

методика CPRS-SF не має нормативних значень конфліктності та близькості, але дозволяє вивчати і порівнювати поведінкові прояви прив'язаності дитини у динаміці. Адже зростання конфліктності у стосунках з батьками часто обумовлене віковими кризами, наприклад у трирічному або шестирічному віці, що описується, зокрема, у Dunn, 1988; Dunn & Munn, 1985, 1987; Kuczynski et al.; Laible & Thompson, 2002 (як цитує Pianta, 2011). Важливо відрізнити конструктивне і деструктивне вирішення конфліктів, за Hartup & Laursen, 1993; Vandell & Bailey, 1992. Щоб вирішити конфлікт конструктивно, потрібно більше перемовин, взаємного обґрунтування позицій та більше зусиль для його припинення.

Апробація опитувальника автором показала, що визначення матерями та батьками конфліктності й близькості у стосунках з дітьми переважно залишається стабільним протягом кількох років спостережень. Помірним є співпадіння у визначенні балів по обох шкалах у матері та батька в сім'ї. Діагностичний інструментарій – CPRS та CPRS-SF – широко використовується у психосоціальному супроводі сімей з дітьми різного віку.

1.2 Особливості прив'язаності у сім'ях дітей з порушеннями комунікації.

Прив'язаність є підґрунтям для розвитку та подальшої автономії дитини. В свою чергу, якість взаємодії батьків і дітей, активне взаємне спілкування є ключовими для побудови стабільних безпечних стосунків прив'язаності. Комунікативні порушення у дітей та підлітків утруднюють процес взаємодії з батьками. Порушення мови, мовлення, комунікації, складнощі розуміння і соціальної взаємодії створюють ризики для побудови взаємної прив'язаності у батьків та дітей (Усатенко, 2024). Дослідження, які беруть до уваги стосунки прив'язаності, можуть допомогти в розумінні розвитку дитини з порушеннями мови, мовлення та/або комунікації. І навпаки, потребує глибшого вивчення динаміка

прив'язаності у разі спілкування, асистованого за допомогою засобів альтернативної і додаткової комунікації.

Особливості соціалізації дітей з комунікативними порушеннями у вивчалась у працях Коваленко В. (Коваленко, 2020; Коваленко 2021). У цих працях відзначена визначальна роль сім'ї як етапу соціалізації та важливість дитячо-батьківських стосунків для її успішного перебігу. Vandesande, Bosmans, Sterkenburg, Schuengel & Maes (2022) розробляли підхід до підтримки дитячо-батьківської прив'язаності у сім'ях з дітьми з вираженими формами інвалідності, підбираючи інтервенції відповідно до потреб сімей. Дослідники визначили, що батьки дітей потребують різної підтримки в процесі побудови стосунків прив'язаності з дітьми. 25 експертів пріоретизували компоненти інтервенцій, спрямованих на посилення сильних сторін прив'язаності в сім'ях та на підтримку стосунків між батьками та дітьми. Найбільше виборів експертів зійшлися на необхідності підтримки батьків у розумінні поведінки та комунікації їхніх дітей. Вони також наголосили, що це позитивно вплине на систему на всіх рівнях: дитина, батьки, сім'я, ширше соціальне коло та професіонали, які здійснюють супровід тощо. Психосоціальна допомога батьками дітей з комунікативними порушенням у розумінні феномена прив'язаності, їхніх власних стратегій у стосунках з дітьми, сильних сторін зв'язку з дітьми та потреби у підтримці допоможе фахівцям визначити першочергові втручання та довготривалі цілі супроводу сім'ї. Робота з сім'єю, в свою чергу, має будуватись з урахуванням всебічної діагностики сімейної ситуації та контексту її життя.

Сучасні дослідження Vandesande, Bosmans, & Maes, 2019 фокусуються на батьківській самооцінці стосунків зі своїми дітьми з вираженими інтелектуальними порушеннями і показують значну варіабельність серед батьків у тому, як вони почуваються у ролі об'єкта прив'язаності для своєї дитини. Кожна сім'я має свої унікальні потреби та

запити щодо підтримки батьківства та побудови прив'язаності. Наприклад, деякі батьки зазнають труднощів у тому, щоб розпізнати і зрозуміти неочевидні та неспецифічні комунікативні акти з боку дітей: вокалізації, вигуки, рухи тіла або очей, жести тощо (Moran, Pederson, Pettit, & Krupka, 1992; Schuengel, Kef, Damen, & Worm, 2010). В інших сім'ях батьки можуть сумніватись у своїй ролі та навичках батьківства (Maes et al., 2020; Vandesande et al., 2019a) або мати складнощі з тим, щоб допомагати дитині досліджувати світ, в тому числі і через комунікацію, тому що вивчення оточуючого світу та комунікативних навичок відбувається альтернативним способом, відрізняється від загальних уявлень про навчання дітей і потребує спеціальних підходів (Brodin, 2005; Van den Broek et al., 2017; Vandesande et al., 2019). На додаток до цього, якщо говорити про дітей з вираженою формою інвалідності, вони можуть мати супутні проблеми, з соматичним здоров'ям, сенсорні порушення, використовувати ідіосинкратичні (альтернативні) способи комунікації (Nakken & Vlaskamp, 2007). Тому дослідження, які мають на меті обґрунтувати ефективні підходи до підтримки сімей в подоланні цих викликів, будуть цінними для дітей, батьків, фахівців та широкого кола (Baker, 1984; Wilder et al., 2004). Це, у свою чергу, сприятиме використанню сімейноцентрованого підхода в практиці соціальної і психологічної роботи (Allen & Petr, 1996; Brown, Galambos, Poston, & Turnbull, 2007).

Schuengel, de Schipper, Sterkenburg, Kef відмічають, що одним з найважливіших відкриттів ХХ століття в сфері психічного здоров'я та соціального функціонування є визнання значущості для розвитку дитини її раннього досвіду стосунків прив'язаності з батьками або особами, які їх замінюють. Порушення комунікації стають не лише бар'єром на шляху навчання і засвоєння дитиною досвіду, але і перешкоджають побудові стосунків прив'язаності, які, в свою чергу, є фундаментом подальшого соціального розвитку (Schuengel, de Schipper, Sterkenburg, Kef, 2012,

цитується за Dixon, 2002). Ще у 1984 році Bowlby зазначав, що порушення формування стосунків прив'язаності перешкоджають розвитку біологічно закладених соціальних потребам, змушуючи дітей взаємодіяти з оточуючими способами, які є нефункціональними для них самих та їх оточення (Bowlby 1984). Але лише з початку 2000-х років почали накопичуватись дослідження про особливості формування прив'язаності у випадку інтелектуальних порушень у дітей та у взаємозв'язку з комунікативним розвитком.

Поведінкові патерни прив'язаності складають систему, яка містить різні стратегії та поведінкові акти, є гнучко і має здатність самовдосконалюватись з досвідом дитини. Комунікативні порушення утруднюють взаємодію і, відповідно, емоційні відповіді дитини та комунікативних партнерів, розуміння інших людей. Первинна стратегія дитини шукати розради в стані стресу у близької людини, з якою сформовані стосунки прив'язаності і довіра, може, навпаки, призвести до посилення дистресу, якщо комунікація дитини нефункціональна, нерозпізнана батьками. В цьому випадку є ризик, що дитина зустрине відмову, ворожість, тривогу або відмову у емоційному контакті, що, в свою чергу посилить її дистрес.

Комунікативні порушення часто супроводжуються атиповою поведінкою дітей, яка є спробою комунікації, необхідністю повідомити оточуючим про щось. Розгляд “поганої”, агресивної або аутоагресивної поведінки дітей як спроб контакту і пошуку задоволення потреб в рамках стосунків прив'язаності дає змогу пояснити і зрозуміти соціо-емоціональне функціонування дитини, вплинути на формування стилю її міжособистісних відносин у подальшому.

Поведінкові науки, розглядаючи прив'язаність, виділяють її об'єкт, розвиток і якісні характеристики. У цьому дослідженні приділена увага якості зв'язків прив'язаності, яка вимірюється за допомогою

спостереження за патернами взаємодії дітей з батьками, емоційними проявами дитини та використанням комунікативних навичок.

Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G., посилаючись на Simeonsson, Björck-Akesson, & Lollar, визначають, що традиційний обмін повідомленнями та формування мотивації до взаємодії можуть бути утрудненими для дітей з вираженими формами інвалідності. Комунікативним партнерам, батькам може бути важко помітити і зрозуміти сигнали, які робить дитина. Відповідно, є ризик, що батьки можуть пропустити певні комунікативні спроби з боку дитини (McCollum & Hemmeter, 1997; Simeonsson, Björck-Akesson, & Lollar, 2012, як цитується у Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G., 2012). Батьки дітей з комплексними комунікативними потребами (в англійській термінології - complex communication needs (CCN)) мають тенденцію ставати менш чуйними та більш директивними як наслідок цих втрачених можливостей побудувати ефективну взаємодію з дитиною Brooks-Gunn & Lewis, 1984; Light, Collier, & Parnes, 1985; Pennington, Goldbart, & Marshall, 2004; Pennington & McConachie, 1999 (як процитовано у Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G., 2012). Дослідження спілкування старших дітей з комплексними комунікативними потребами та їхніх батьків виявило, що більшість тем у спілкуванні задається батьками, вони схильні більше ставити закриті запитання і питати про те, що вже є відомим обоє співбесідникам Ferm, 2006; Ferm, Ahlsén, & Björck-Åkesson, 2005; Pennington et al. 2004. Бар'єри у ранній взаємодії дітей та батьків і переривання нормотипових патернів спілкування внаслідок комунікативних порушень призводять до формування менш чуйного стилю спілкування у батьків, що у довгостроковій перспективі перешкоджає соціалізації дітей з інвалідністю та/або комунікативними порушеннями та набуттю ними важливих соціальних, когнітивних та комунікативних навичок (Aldred, Green, & Adams, 2004; Brouwer et al., 2011; Delarosa et al., 2012; Finke & Quinn, 2012;

Landry, Smith, Miller-Loncar, & Swank, 1997; Mahoney & Perales, 2003, як зазначено у праці Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G., 2012).

Дослідниками вивчається батьківська чуйність як прояв прив'язаності на основі сучасного погляду на це соціально-психологічне явище (Beijersbergen, Juffer, Bakermans-Kranenburg, & van Ijzendoorn, 2012). Батьківська чуйність характеризується як усвідомлена готовність відповідати на потреби дитини у емоційній теплоті, піклуванні й стабільності і яка пов'язана з сприйняттям батьками самих себе і власної дитини (van Ijzendoorn, 1995; van Ijzendoorn et al., 2007). Чуйність (responsivity) пов'язана з батьківською комунікативною поведінкою, як, наприклад, невибіркові позитивні відповіді на комунікацію, ініційовану дитиною (Warren, Brady, Sterling, Fleming, & Marquis, 2010). Батьківська чуйність як прояв прив'язаності, проявляється у поведінці, і, в свою чергу, сприяє як побудові зв'язків з дитиною, так і збагаченню комунікативного репертуару дитини.

Зворотний зв'язок дитячо-батьківської комунікації та прив'язаності розкривається також в лонгітюдному дослідженні Hauser-Cram (Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff, Krauss, Sayer, Upshur, 2001), де визначено, що у віці десяти років діти, у яких взаємодія з батьками мала більше позитивних характеристик в трирічному віці, випереджали у комунікативному розвитку приблизно на десять місяців тих дітей, чия взаємодія з батьками була відмічена як менш позитивна. У роботах інших дослідників визначено, якщо матері дітей з інвалідністю під час вільної гри зі своєю дитиною частину часу ігнорували її комунікативні спроби у віці одного року, то у дворічному віці діти мали статистично значущу різницю в показниках інтелектуального розвитку, порівняно з тими дітьми, які не зазнавали мимовільного ігнорування з боку матері під час взаємодії (Wasserman, Allen, & Solomon, 1985, як цитується у Calculator, 2009).

Ключовими чинниками успішної розвиваючої взаємодії батьків та дітей є експресивна комунікація дитини та батьківський чуйний стиль взаємодії у відповідь. В практиці соціально-психологічної підтримки сімей з дітьми з інвалідністю асистування дітям у комунікації та навчання позитивному батьківству є одними з найважливіших напрямків. У довгостроковій перспективі цей підхід покращує емоційний добробут дітей та сімей та якість життя, зміцнюючи якісні та позитивні дитячо-батьківські стосунки.

Транзакційна модель Howe (2006) пояснює виклики у побудові стосунків прив'язаності, які постають перед сім'ями з дітьми, які мають комунікативні порушення. За твердженнями дослідника, сам по собі факт наявності інвалідності або порушень у дитини не визначає якість прив'язаності, але оцінюючи потенційні ризики для стосунків батьків і дітей, треба брати до уваги вразливості дитини (труднощі в тому, щоб повідомити про свої потреби) та батьків (бар'єри в тому, щоб давати позитивну емоційну відповідь дитині через батьківський стрес). В контексті безпечних стосунків прив'язаності батьки виконують завдання одночасно і емоційної підтримки (регуляції дистресу у дитини), і створення надійної опори: батьки є особами, яким довіряє дитина і які заохочують її до освоєння світу навколо (Ainsworth, 1979; Powell et al., 2013).

Досвід батьків, які мають дітей з вираженими формами інвалідності, які часто супроводжуються комунікативними порушеннями, має як сильні сторони, навички, які зміцнюють прив'язаність та полегшують взаємодію з дитиною, так і вразливості. Взяття до уваги цих обох факторів необхідне для вивчення динаміки прив'язаності у зв'язку з комунікативним розвитком. Подвійний фокус на підтримку та протидію стресу у стосунках визначений дослідниками (Belsky & Jaffee, 2006; Sroufe & Rutter, 1984, як наведено у Calculator, 2009). Що співпадає з вимірами прив'язаності, які

вивчаються в цій роботі – конфліктність і близькість в дитячо-батьківських стосунках. Емоційні характеристики надійної прив'язаності також відображають зв'язок з комунікацією і включають в себе бажання контакту, небажання розставання (сепарації) та комфорт у стресових ситуаціях. Чуйна відповідь батьків або осіб, які їх замінюють, на поведінкові прояви прив'язаності у дітей (протести, “чіпляння”, вираження почуття небезпеки тощо) може зменшити протиріччя і побудувати теплу взаємодію.

Комунікативні навички, стосунки прив'язаності та поведінка дітей вивчались у різних аспектах. Дослідження Hoffman et al. 2006 виявили, що підтримка дітей батьками у складних ситуаціях дозволяє передбачити, що у майбутньому діти з ранньою затримкою розвитку мають менше поведінкових проблем. Baker et al., 2007 також відзначив краще набуття соціальних навичок дітьми на основі надійної прив'язаності. Вивчення стосунків прив'язаності доповнюють розуміння психічного здоров'я та адаптивної поведінки. При цьому зазначається, що необхідно брати до уваги міжособистісний контекст та середовище, де відбувається поведінка. Поведінкові порушення завжди мають зв'язок з контекстом, а не лише з дитиною. При цьому дистрес у стосунках більш виражений тоді, коли діти більше залежать від батьків, мають менше комунікативної автономії, тобто коли стосунки з іншими визначають більшість сфер життя дитини.

Вивчаючи погляди батьків на чинники, що сприяють або перешкоджають побудові стосунків прив'язаності, Vandesinde, Steegmans, Maes, виявили що у разі вираженої інтелектуальної інвалідності через обмежені або нечіткі комунікативні сигнали від дитини батьки почуваються менш впевнено у ролі об'єктів прив'язаності, значущих фігур (Vandesinde, Steegmans, Maes, 2023). Тобто асистування у комунікації сприяє не лише розширенню можливостей дитини до взаємодії, але і слугує для підтримки батьківства. Для вивчення досвіду батьків дослідники використовували метод інтерв'ю, визначаючи сильні сторони і

потреби у дитячо-батьківських стосунках в сім'ях з дітьми, які мають виражену форму інвалідності. Батьки визначили багато факторів, що впливають на прив'язаність, при чому вони чинять вплив на різних рівнях функціонування сім'ї як системи, взаємопов'язані і не обов'язково відносяться до наявної інвалідності у дитини (Zocchetti, Giulianna, 2023).

Теорія прив'язаності визначає, що у соціальному, когнітивному та емоційному розвитку дитина спирається на фігури прив'язаності (Bowlby, 2008). Як зазначено вище, прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках створює базу, основу для дитини, звідки починається дослідження навколишнього світу (Schaffer, 2007). Також прив'язаність є підґрунтям соціалізації, позитивні патерни поведінки підвищують шанси дитини на виживання (Bowlby, 1971). Комунікативні порушення є бар'єром для соціалізації та побудови стосунків з оточуючими. Тому важливо підтримувати комунікативну компетентність дітей та батьків та побудову зв'язків, тому що позитивне батьківство, в свою чергу, формує у дитини приклад, як поводитись у суспільстві. На думку Bowlby, таким чином дитина може відтворювати позитивні патерни взаємодії і має більше можливостей для функціонування у суспільстві. Батьки також показують, яка поведінка є безпечною і якої поведінки або оточення слід уникати з міркувань безпеки (Bowlby, 1971). В цьому дослідженні використовується опитувальник комунікативної поведінки дитини та впливу на функціонування сім'ї при використанні асистивних технологій FIATS, який досліджує безпекову поведінку дитини, як один з вимірів, які зазнають змін при асистуванні у комунікації.

Наявність інвалідності та/або комунікативних порушень у дитини створює додаткові вразливості та ризики, тому дитина потребує тривалого надійного зв'язку і опори на стосунки з батьками для подальшого навчання, розвитку і дорослішання. Також сім'я потребує асистування у комунікації, інструменту для вираження прив'язаності в символічній

формі, словами або засобами альтернативної і додаткової комунікації, зображеннями, жестами, рухами тіла тощо. Адже труднощі розуміння зворотного зв'язку від дитини та стрес, пов'язаний з доглядом за дитиною під час взаємодії призводять до емоційного перевантаження батьків та створюють додаткові бар'єри в побудові прив'язаності (Hoffman et al., 2009; Findler et al., 2016). У батьків може сформуватись негативне сприйняття себе як об'єкта прив'язаності у стосунках з дитиною. Почуття провини або втрати, які виникають у батьків після виявлення інвалідності або порушень розвитку у дитини, можуть, у свою чергу, спричинити негативний вплив на розвиток, спосіб життя, самоусвідомлення та відчуття щастя у дитини (Chimarusti, 2002, цитується за Zocchetti, 2023). Переживання горя (втрати) може суттєво впливати на дитячо-батьківські стосунки і призводити до нестабільної (insecure) прив'язаності, недостаної близькості (closeness) та опору з боку дитини (resentment), за висновками (Patrick-Ott, 2011, цитується за Zocchetti, 2023). І навпаки, коли батьки або особи, які їх замінюють, відповідають любляче і чуйно на прохання і потреби дитини, в тому числі й в періоди дистресу, формується надійна (secure) прив'язаність. Близькість у стосунках є одним з якісних вимірів прив'язаності. У цьому випадку асистована комунікація є інструментом, містком, що створює зв'язок між батьками і дитиною. В свою чергу, покращення прив'язаності призводить до підвищення соціально-емоційної компетентності дитини, сприяє розумовому та фізичному розвитку, підтриманню психічного здоров'я (Ranson & Urichuk, 2008).

Якщо дитина має порушення прив'язаності, її поведінкові прояви важко регулювати (Streeck-Fischer, 2000, цитується за Zocchetti, 2023). Відповідно, конфліктність зростатиме як показник порушень у процесі формування прив'язаності. Дитина та батьки, об'єкти прив'язаності більш схильні до стресових реакцій – уходу або атакування в стосунках, і фокус з

розвитку взаємин зміщується на протидію. Це явище відображене в теоретичній моделі даного дослідження та вимірюється шкалою конфліктності у опитувальнику CPRS-SF відповідно.

Таким чином, свідчення щодо впливу інвалідності дитини на динаміку стосунків прив'язаності дають дослідникам більше розуміння щодо видозмін та форм прив'язаності в цілому. Прояви комунікації і прив'язаності у стосунках дитини з інвалідністю та батьків можуть відрізнитись від відповідних проявів в сім'ях з нормотиповими дітьми. Прив'язаність (прихильність – у ранньому віці) можуть виражатись обіймами, знаходженням поруч, очним контактом тощо. Але у випадку інвалідності через комунікативні та функціональні порушення відсутність цих проявів не означає, що прив'язаність порушена. Вона може проявлятися по іншому: дотиком, вокалізаціями, рухами тіла тощо. Ця поведінка може бути одночасно і проявом емоційного зв'язку між дитиною і батьками, і комунікацією, діалогом. Вивчення стосунків батьків та дітей з комунікативними порушеннями з використанням альтернативних способів комунікації розширюють розуміння поведінки, яка асоціюється з прив'язаністю. Разом з тим, серед досліджень, які вивчають способи зміцнення прив'язаності, небагато вчених фокусуються саме на розвитку прив'язаності у дітей з інвалідністю та/або комунікативними порушеннями в їхніх сім'ях. Findler підкреслював необхідність підтримувати розвиток стосунків прив'язаності в сім'ях, у яких зростають діти з інвалідністю (Findler et al., 2016). Але майже відсутні сформовані рекомендації, як саме можна підтримувати взаємини і побудову зв'язків між дитиною і батьками. Найважливіше, що дослідники (Howe, 2006) відмічають, що не сама по собі інвалідність дитини асоціюється з порушеною прив'язаністю, а скоріше бар'єри у взаємодії та відповідно психоемоційний стан дитини і батьків є передумовами порушень. Відповідно вивчення асистування у комунікації та прив'язаності в сім'ях з дітьми з комунікативними

порушеннями поглиблює розуміння природи цих соціально-психологічних явищ, дозволяє побудувати дієву систему підтримки та превенції небажаних змін у стосунках. Howe закликає допомагати батькам у розумінні інвалідності та проявів прив'язаності у дитини, що позитивно впливатиме на життєстійкість сім'ї та побудови безпечних стосунків прив'язаності.

Психологія сімейних взаємин у ширшому контексті вивчалась в працях таких українських дослідників, як-от: Корольчук М., Орбан-Лембрик Л.Е, Михальська С., Петрунько О., Склярчук А., Максимова Н. (Орбан-Лембрик, 2006; Корольчук, 2011; Петрунько, О., Склярчук, А., 2022; Максимова, 2018). Дослідження ставлення батьків до дітей в українських сім'ях вивчались у працях Кравченко К., Булгакової О. та Азаркіної О., (Кравченко, 2015; Азаркіна, Булгакова, 2020). Стосунки дітей з матерями та як чинник формування прихильності описані у роботах Власової О., Жихаревої Л. (Власова, 2015; Жихарева, 2015), а особливості прив'язаності дитини до батька представлені у текстах останніх років за авторством Бородюка Д., Митровція А., Товканець Г., Корнійчука С., Олійника В. тощо (Бородюк, Митровцій, Товканець, 2019; Корнійчук, Олійник, 2022).

Столярчук О.А, Замелюк М.І, Козігора М. А., Оксенчук Т. В описали значний вплив сім'ї на формування самооцінки дитини в українському суспільстві в умовах сучасності (Замелюк, Козігора, Оксенчук, 2020; Столярчук, 2012), а Бевз Г., Горецька О., Коновальчук І. та Повалій Л. досліджували психологічні особливості соціалізації дитини та умови оптимізації спілкування батьків і дітей (Коновальчук, 2006; Горецька, 2009; Бевз, 2023; Повалій, 2023). Психологічні фактори розвитку особистості через призму взаємовідносин батьків і дітей вивчали Головіна Н., Данилова Н., Літай І., Дуліба О., Литвиненко Л., Передерій О. (Головіна, 2010; Данилова, 2016; Дуліба, Літай, 2017; Литвиненко, 2015; Передерій,

2019). При цьому, особливості дитячо-батьківських стосунків в сім'ях, де зростають діти з комунікативними порушеннями, описані у працях Тесленко М., Шевчук В., Портницької Н. (Портницька, 2017; Шевчук, Тесленко, 2021).

Підсумовуючи праці українських та іноземних вчених, можна зробити висновок, необхідною умовою збереження психічного здоров'я дітей є емоційно теплі, чуйні та близькі стосунки з батьками або особами, які їх замінюють (Боулбі, 1969; Романчук, 2012), як такі, що є надійними і тривалими. У підсумку, в цій роботі під поняттям прив'язаності як соціально-психологічного явища в цій роботі визначається інтегративний феномен, що включає в себе емоційний зв'язок з батьками (або особами, які її замінюють), інтерналізований образ, поведінкові патерни взаємостосунків з батьками (або іншими близькими людьми, які виконують їхню функцію), що дає дитині відчуття близькості, надійності, безпеки у стосунках. Саме завдяки досвіду прив'язаності у дитини формується певний образ і готовність виражати емоції та будувати поведінкові реакції щодо батьків, як перше джерело соціалізації. Для розвитку почуття прив'язаності дуже важливі перші роки життя дитини. Цей період визнано критичним для формуванні прихильності та прив'язаності. Те, наскільки дитина прив'язана до батьків та якість цього зв'язку впливає на рівень її самооцінки, самостійності, впевненості у собі, формуванню підґрунтя для навичок побудови близьких, емоційних стосунків з іншими людьми у майбутньому.

Отже, ми бачимо, що прив'язаність включає в себе когнітивну, афективну, і поведінкову складові, і визначається, як базова соціальна установка, що формується у стосунках та є етапом соціалізації дитини, що виражено впливає на подальший розвиток. Тобто образ батьків (або осіб, які їх замінюють) поступового інтеріоризується, створює внутрішній

ресурс, даючи позитивний досвід стосунків і надає додаткову стійкість у подальшій соціальній адаптації та комунікації.

1.3 Психологічні особливості асистованої комунікації як засобу спілкування.

Комунікація – це міжособистісний процес, де значення повідомлень формуються в партнерстві з іншими людьми (Blackstone et al., 2007; Teachman & Gibson, 2014). Втручання, які мають на меті покращити комунікативну компетентність дітей з мовленнєвими порушеннями, потребують також залучення комунікаційних партнерів з оточення, щоб зменшити бар'єри у взаємодії та забезпечити відповідну підтримку комунікації (Ball & Lasker, 2013; Kent-Walsh & McNaughton, 2005; Soto, 2012).

Розглянемо особливості функцій комунікації у випадку асистування допоміжними технологіями:

1. Передача інформації здійснюється за допомогою символів, графічних, мануальних. Часто інформація передається синкретичними образами. Водночас, графічне зображення вказує безпосередньо на дію або предмет, є наочним і не потребує декодування, що дозволяє використовувати асистовану комунікацію з раннього віку у випадку порушень розвитку або інтелектуальної інвалідності.

2. Емоційна складова спілкування реалізується також через підтримку комунікації приємними дотикам, жестами, вигуками, виразом обличчя, рухом тіла, а також спеціальними символами, наприклад графічними зображенням, які можуть виражати як речі, які любить дитина, так і символічні заохочення, наприклад піктограми “Молодець!”, з зображенням усміхненої людини або смайлів-емоджі.

3. Прагматика як розуміння поведінки інших людей, вміння координувати свої дії відповідно до зворотного зв'язку та реакції інших у процесі спілкування підтримується поясненням послідовності і причин

дій. Ланцюжки з графічних символів або послідовності жестів дозволяють пояснити дитини з комунікативними порушеннями бажаний порядок дій або повідомити про зв'язок подій, наслідки, і, відповідно, про заборону чи небезпеку.

4. Інтерпретація і розуміння дитиною змісту сказаного або почутого може бути перевірене також за допомогою графічних символів або жестів. Жестова мова вимагає повторень в діалозі, а використання графічних символів дозволяє показати – дію, її образ, поняття та відповідний йому символ.

Таким чином асистована комунікація створює додаткові можливості для подолання бар'єрів у взаємодії батьків і дітей, будуючи підґрунтя для міцного позитивного зв'язку, який формується на розумінні потреб дитини та чуйних відповідях дорослого на них.

Вибір засобів асистованої комунікації базується на виявленні можливостей дитини та її оточення: здатність дитини чути звуки, бачити зображення та фокусувати погляд, відчувати дотики, стан її моторних функцій, здатність до співвіднесення інформації. Також при виборі АДК звертаємо увагу на модальність, складність, доступність та можливість до використання (Чайка М.С., Усатенко Г.В., Кривоногова, 2021).

Вивчаючи асистовану комунікацію доцільно звернутись до базових теорій мовного/мовленнєвого розвитку дитини. Calculator (2009) описав чотири основні теоретичні моделі: поведінкова, психолінгвістично-синтаксична, семантико-когнітивна та соціально-прагматична.

Поведінкова модель комунікативного розвитку (Skinner, 1957; Osgood, 1963, як цитується у Calculator 2009) розглядає мову і мовлення як завчену поведінку, яка формується на основі взаємодії з оточенням та відображає взаємозв'язки між комунікативними стимулами та відповідними реакціями. Батьківська роль в цій моделі – показувати зразки

комунікативної поведінки та створювати можливості для взаємодії. У науковій спільноті з часом виникли критичні зауваження до поведінкової моделі розвитку мови та мовлення. Наприклад, при цьому не враховується ступень довіри у стосунках батьків і дітей як основа для комунікації і самовираження дитини. Біхевіоральний (поведінковий) погляд безумовно робить свій внесок у розуміння засвоєння мовлення дітьми з комунікативними порушеннями і допомагає у оволодінні навичками комунікації, наприклад, описуючи моделювання спілкування комунікативним партнером як спосіб навчання комунікації. Важливим є те, що у поведінковому підході до асистованої комунікації партнерам дитини по спілкуванню рекомендується користуватись тими засобами АДК – графічними чи мануальними символами, – які використовує дитина. Також здобутком цього підходу є твердження, що комунікативна активність дитини залежить від уваги та відповіді на її спроби спілкування з боку партнерів по комунікації. Чуйність до комунікативних актів з боку дитини посилює їхню частоту та довільність (Yoder & Warren, 1998). Також у цьому підході відзначається, що батькам потрібна підтримка в розумінні дітей з вираженими формами інвалідності, які супроводжуються порушеннями мови, мовлення та комунікації (Iacono, 2003, як процитовано у Calculator, 2009)

Прихильниками поведінкового підходу зазначається, що дітям потрібний час і підтримка, щоб вивчити символи, що асистують спілкуванню (це можуть бути предмети, фотографії, графічні малюнки чи надруковані слова тощо), за допомогою яких діти з комунікативними порушеннями можуть впливати на оточуючих та події у щоденному житті. Символи мають бути зрозумілі широкому колу комунікативних партнерів, щоб забезпечити успішну взаємодію та побудову соціальних зв'язків, і, найперше, стосунків прив'язаності з найближчими дорослими. Асистована

комунікація має супроводжувати дитину у різноманітних соціальних ситуаціях для напрацювання комунікативних навичок.

Психолінгвістична модель комунікації.

Психолінгвістично-синтаксична доповнює розуміння того, як розвивається мова, мовлення і навички комунікації, та як можна допомогти в цьому дітям з комунікативними порушеннями, за Chomsky (Chomsky, 1957, 1995, з роботи Calculator, 2009). Цей підхід розглядає здатність дитини до засвоєння мовних структур і правил як вроджену рису. Ця теорія також зазнавала критики за недостатню доказовість вродженої здатності опанувати лінгвістичні системи, а також за однобічний погляд на оволодіння мовою. Використовуючи асистовану комунікацію, синтаксичні та семантичні особливості висловлювання можуть бути спрощені, але, тим не менш, відбувається успішна взаємодія.

Мовленнєвий розвиток інтегрує в собі форму (синтаксис, морфологію та фонологію), зміст (семантику, значення) та використання (прагматику, або функціональну комунікацію в контексті (Bloom & Lahey, 1978, цитується у Calculator, 2009). Важливо зазначити, що відповідно до засобу асистування у комунікації, діти можуть використовувати синтаксичні структури тією мірою, якою дозволяє їхній засіб комунікації без втрати змісту або цінності повідомлення.

Семантично-когнітивна модель описує аспект розуміння змісту в оволодінні комунікативними навичками. Асистована комунікація дозволяє використовувати різні форми спілкування для вираження одного поняття, і навпаки, різні поняття можуть бути прокомуніковані одним способом. Наприклад, графічний символ книги може означати як конкретний предмет, так і вказувати на місцезнаходження (наприклад, вказати, що олівець лежить на книзі), символізувати процес читання тощо. Теорія описує процес розуміння мови, розглядаючи співставлення комунікативних одиниць (слів, символів) та їхніх значень, яке набувається з досвідом

комунікації. Послідовники цього підходу Schlosser & Sigafoos відзначили, що символи, що представляють об'єкти, місця або дії легше засвоюються дитиною, якщо є візуальне підкріплення і зрозумілий чіткий зв'язок символа і поняття, який він представляє (Schlosser & Sigafoos, 2002, цитується за Calculator, 2009). Введення нових символів у комунікацію має базуватись на попередніх знаннях і досвіді дитини. При цьому, експериментування дитини з символами у комунікації заохочується, якщо дозволяє функціонально передати зміст, навіть якщо порушується синтаксична структура. Іншими словами, передача сенсу повідомлення важливіше форми, наскільки граматично правильно буде побудована фраза, адже асистована жестами комунікація, наприклад, може мати іншу мовну структуру, аніж вербальна.

Сучасні підходи визнають когнітивні навички як провідну, але не єдину передумову комунікативного розвитку. У дітей, у яких когнітивний розвиток уповільнений, формування комунікації може відбуватись на основі інших компенсаторних функцій, іншими словами когнітивні порушення не позбавляють дитину спілкуватись функціонально, використовуючи асистовану комунікацію (Weitz et al., 1997; Cress, 2002, джерела з статті Calculator, 2009).

Відсутність відповідного асистування у комунікації може стати вираженим бар'єром у побудові сімейних стосунків та прив'язаності, також у доступі до освіти та реалізації прав у подальшому. Дослідниця Sienkiewicz-Mercer описує особистий досвід перебування в державній інституції для людей з інвалідністю. Під час первинних оглядів її неможливість спілкуватись вербально внаслідок дитячого церебрального паралічу помилково була оцінена лікарями як неможливість мислити. Внаслідок цього, вона отримала діагноз "імбецильність" (виражена розумова відсталість у сучасній класифікації) і роками вона жила з цією стигмою, аж допоки людина, що здійснювала догляд, не розпізнала її

здатність комунікувати. У результаті Sienkiewicz-Mercer стала користуватись асистованою комунікацією, виступила співавтором книги про власний досвід та стала спікеркою національних конференцій та медіа-подій (цитується за Sienkiewicz-Mercer & Kaplan, 1989, наведено у роботі Calculator, 2009). Williams оволодів складним АДК пристроєм, щоб виконувати повноваження як заступник помічника секретаря департаменту охорони здоров'я та послуг США. Хоча у дитинстві він проходив оцінку у вчителя, який вважав, що дитина не здатна читати тексти (Williams, 2000)

Приклад Williams, Sienkiewicz-Mercer та багатьох інших осіб з інвалідністю застерігає від помилкового діагностування здібностей та низьких очікувань від дітей, якщо вони не мають доступу до відповідного асистування у комунікації, яке б дозволило розвинути їхні комунікативний потенціал, як в стосунках з батьками, так і з зовнішнім світом. АДК – це система, в якій символам надається значення для досягнення комунікативних цілей. Тому спілкування дитини вивчається у цьому дослідженні за допомогою опитувальника FIATS, який дозволяє оцінити функціональність асистованої комунікації через поведінку дитини, яку можна спостерігати і описати.

Соціально-прагматична модель комунікації розглядає функціональне використання мови для досягнення комунікативних цілей, наприклад отримання інформації, уточнення значення, коментування подій або об'єктів з різною метою тощо. Для природнього розвитку навичок спілкування дитині з комунікативними порушеннями потрібна допоміжні технології, за допомогою якої можна досягати широкій коло цілей. Водночас, з практики асистування, діти потребують підтримки у генералізації понять, перенесення використання символів з одних типових ситуацій на інші. Підхід, що фокусується на прагматиці, досліджує значущі взаємодії дитини з іншими людьми в різноманітних ситуаціях у природному середовищі. Важливим здобутком цього підходу є погляд, що

комунікація буде ефективною, якщо учасники мають відповідні комунікативні наміри та можливості. Тобто, незважаючи на комунікативні порушення, дитина з інвалідністю має бути не лише респондентом повідомлень, але і брати активну участь у спілкуванні, ініціюючи взаємодію доступним способом. Дорослі, об'єкти прив'язаності, виступають водночас і комунікативними моделями, і надають цілі та сенс комунікації, заохочують дитину до взаємного спілкування з використанням асистивних технологій (Calculator, 2009).

Важливо, що комунікація та прив'язаність розвиваються у контексті життя сім'ї. Водночас, дослідники дитячої психології виділяють так звану "сліпоту до контексту", наприклад, у дітей з розладами аутистичного спектра, які часто супроводжуються комунікативними порушеннями (Vermeulen, 2014). Таким чином, вивчення соціально-психологічних явищ у сім'ях з дітьми, які мають порушення комунікації, мають брати до уваги вікові особливості та бар'єри у сприйнятті або обробці комунікативних сигналів, а також функціонування різних сфер у дітей з інвалідністю. Візуальна підтримка як засіб асистування у комунікації, використання жестів і графічних символів описані у тематичних посібниках (Cohen, Gerhardt, 2018; Rogers, Dawson, Vismara, 2016; Gray, 2015; Sam, 2015).

Серед українських дослідників невербальних компонентів комунікативної взаємодії слід зазначити Ковалинську І.В, Недуху В.С. та Овсієнко Л.О (Ковалинська, 2014; Недуха, Овсієнко, 2023). Осіпова Т. Описала своєрідність невербальної комунікації в українському дискурсі. Серед вчених, які досліджували особливості взаємодії дітей з комунікативними порушеннями в сімейному та освітньому середовищі, можна виділити Скрипник Т., Базиму Н., Товкес Ю., Максимчук М, які вивчали особливості комунікативної поведінки дітей з розладами аутичного спектра. У працях Островської К. О., Островського І., Логвінової І. та Таран О. докладно описане формування мовлення у разі

комунікативних порушень, що враховано в дисертації під час написання програми для навчання батьків супроводу комунікації (Островська, Островський, 2020; Логвінова, 2013; Таран, 2014).

Зайченко Г. рекомендує використання ігрових прийомів для формування комунікативних навичок, а Коломоєц Т. наводить аналіз сучасних дидактичних засобів для розвитку мовлення. (Зайченко, 2013; Коломоєц, 2014).

Муращук О., Рибак М., Панченко Т. Розглядали особливості соціально-психологічної адаптації дітей з комунікативними порушеннями і корекційно-розвивальну роботу з використанням засобів АДК, які були враховані у плануванні експериментального втручання в нашій дисертації (Панченко, 2014; Рибак, Муращук, 2013).

Нерозривно пов'язаним з використанням АДК є поняття комунікативної компетентності. За дослідженнями J. Light комунікативна компетентність також залежить від впливу комунікативних бар'єрів та рівня підтримки, який наявний у оточенні дитини з інвалідністю. Первинну підтримку і приклади в комунікації дитині надають саме значущі дорослі, об'єкти прив'язаності в щоденних взаєминах. Застосування допоміжних засобів спілкування, а саме – альтернативної і додаткової комунікації (АДК), що визначається як набір інструментів та стратегій, якими може скористатися будь-яка особа, щоб виконувати щоденні завдання спілкування (за визначенням Міжнародного товариства альтернативної і додаткової комунікації ISAAC). При цьому S. von Tetzchner зазначає, що альтернативна та додаткова не є відмінними і відділеними одна від одно формами, натомість альтернативною він називає комунікацію, якщо її використовує особа, яка не розмовляє, а додатковою – якщо особа доповнює своє мовлення додатковими елементами (наприклад, супроводжує жестами). Один і той самий жест або графічний символ може бути одиницею і альтернативної, і додаткової комунікації залежно від

потреб і можливостей учасників комунікативного процесу (von Tetzchner, 2002).

Таким чином, термін асистована комунікація використовується в цій роботі як синонім поняття «альтернативна та додаткова комунікація» (АДК) і об'єднує способи і засоби спілкування, які дозволяють підтримати процес мовлення або замінити його елементи у людей, які мають комунікативні порушення та/або труднощі з відтворенням і розумінням усного чи письмового мовлення. Інтервенції з використанням АДК спрямовуються на розвиток функціональних навичок комунікації, на відновлення або підтримку комунікативної компетентності за рахунок вираження потреб і бажань, на розвинення соціальних взаємозв'язків, міри соціальної включеності у спільноту, а також збільшення обсягів обміну інформацією (Light, McNaughton, 2014).

У цьому дослідженні у якості засобу альтернативної і додаткової комунікації використані графічні символи малюнки-піктограми як одиниці графічної та предметної комунікації, відповідно до визначення S. Tetzchner, H. Martinsen (von Tetzchner et al, 2002). В наукових джерелах також вживають поняття “тотальної комунікації” в значенні використання будь-яких засобів та навичок, що покращують процес спілкування та взаємодії, передавання і отримання повідомлень: жестова мова, використання піктограм, шрифт Брайля тощо. Тотальна комунікація полегшує взаємодію всім учасникам процесу спілкування та забезпечує ефективний обмін інформацією. Також комунікативна компетентність є запорукою психоемоційного благополуччя у концепції біопсихосоціальної моделі інвалідності.

За статистичними даними, приблизно третина осіб з вираженими порушеннями мови та мовлення потребують асистованої комунікації (Andersen, Mjøen, & Vik, 2010). За монографією Enderby, Judge, Creer потребу в АДК тимчасово чи протягом усього життя оцінюється приблизно

від 0,4 до 1,2% населення (Enderby, Judge, Creer, 2013). Альтернативна і додаткова комунікація реалізується за допомогою допоміжних засобів (aided communication), наприклад графічних символів, або без них (unaided communication), наприклад жести та жестова мова. Важливим є те, що асистована комунікація, всупереч упередженням, жодним чином не сповільнює розвиток і продукування природного мовлення, як зокрема, доведено у експериментальних дослідженнях (Schlosser, Wendt, 2008; Tincani, Devis, 2011).

Фахівці-практики, як засновники комунікативної системи Picture Exchange Communication Symbols (PECS), Лара Крофт та Енді Бонді зазначають, що асистуючі в комунікації, ми маємо ставити функціональні цілі, на що саме буде спрямований розвиток комунікації з дитиною і пропонують максимально можливу автономію в дорослому житті як мету, на яку має бути спрямоване асистування. Також вони наполягають на покроковості та введенні поступових змін у комунікацію (Frost L., Bondy A., 2001). Дитина з комунікативними порушеннями здійснює різні спроби повідомити про себе та свої потреби, використовуючи жести, вигуки, рухи тіла ще в тому періоді (Wetherby, Cain, Yonclas, Walker, 1988).

Бар'єрами для використання допоміжної комунікації є доступ до засобів асистування, символів, гаджетів, посібників, а також недостатня обізнаність комунікативних партнерів, батьків або осіб, які їх замінюють. Комунікація розвивається у стосунках і, водночас, формує їх. Батьки заохочують дитину з комунікативними порушеннями до взаємодії, показують приклад для наслідування, визначають і називають потреби дитини, вчать самоідентифікації в процесі спілкування. Комунікація та побудова прив'язаності нерозривно зв'язані і розвиваються в одному контексті в умовах сім'ї та соціуму. Психосоціальна підтримка та асистування у спілкуванні у разі порушень мови та мовлення відіграють важливу роль у супроводі сімей, які виховують дітей з інвалідністю,

сприяють соціалізації дитини, інклюзивній освіті та успішній соціальній інтеграції (Batorowicz, Stadskleiv, von Tetzchner, & Missiuna, 2016). Доступ до інформації та побудова зв'язків з іншими людьми завдяки використанню асистованої комунікації забезпечують реалізацію права на значущу участь, відповідно до настанов міжнародної Конвенції про права людей з інвалідністю та Міжнародної класифікації функціонування, які визнані в Україні.

Упровадження асистивних технологій в дисертації вивчається у контексті моделі Використання асистивних технологій в людській активності, Human Activity Assistive Technology Model (HAAT), запропонованої Cook і Hussey у 1995 році, яка описує людину та її діяльність (в тому числі комунікативну) у певному контекст, використовуючи асистивні технології, яка представлена у посібнику Cook, Polgar, Encarnaçao (цитується за Cook, Polgar & Encarnaçao, 2020).



Рис. 1. Модель Human Activity Assistive Technology (НААТ), (Cook, Hussey, 1995).

McNaughton, Rackensperger, Benedek-Wood, Krezman, Williams, Light досліджували думку батьків дітей, які користуються АДК, щодо переваг та викликів асистованої комунікації. Батьки описували вплив асистованої комунікації під час гри, індивідуального навчання, освоєння середовища та функціонального використання під час соціальної взаємодії. У дослідженні відмічена важливість якісного навчання дітей та їхніх комунікативних партнерів асистованій комунікації для її використання (McNaughton, Rackensperger, Benedek-Wood, Krezman, Williams, Light, 2008).

Активне залучення дитини і батьків, опора на інтереси, участь у виборі словника є запорукою успішного оволодіння АДК. Разом з використанням символів у комунікації дитина також має навчитись: знайомити інших зі своєю системою спілкування, використовувати різні модальності – погляд, вокалізації, вираз обличчя, жести та жестову мову тощо – для доповнення сказаного та вміти реагувати на паузи і бар'єри у розмові. Відповідно, при деяких порушеннях розвитку, наприклад розладах аутистичного спектра (РАС), дітям характерні слабо інтегровані в загальну комунікативну поведінку жести, міміка, орієнтація тіла, зоровий контакт тощо, що може стати викликом при використанні АДК. Німецька дослідниця аутизму і практик Schirmer, амерканська науковиця, яка має розлад аутистичного спектра, Grandin описують практичні поради для батьків: як, долаючи бар'єри, створені РАС, налагодити процес взаємодії з дітьми, спираючись на ті модальності, які розвинені у дитини краще, наприклад, сприйняття візуальної інформації (Schirmer, 2022, Grandin, & Panek, 2013).

Broberg, Fern, Thunberg, проводили дослідження по вимірюванню стилю батьківських відповідей у сім'ях, яки користуються альтернативною і додатковою комунікацією в спілкуванні з дітьми, створюючи інструмент

оцінки. Вони спираються на попередні дослідження, які визначили, що використання альтернативної і додаткової комунікації вдома у спілкуванні з дитиною підвищує батьківську чуйність (responsivity) у стосунках з дітьми. Батьки-учасники вищевказаного дослідження відмітили, що використання асистованої комунікації допомогло їм спілкуватись в одному ритмі з дитиною, також їхнє спілкування більш відвертим (Ferm, Andersson, Broberg, Liljegren, and Thunberg (2011), як цитується у Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G. 2012).

В іншому дослідженні Jonsson, Kristoffersson, Ferm, and Thunberg (як описано у Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G., 2012) було відмічено, що батьки використовували ширший діапазон комунікативних функцій і підтримували висловлювання своїх дітей після запровадження допоміжної комунікації в спілкуванні вдома. Батьки у дослідженні Ronski et al. (Ronski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Cheslock, M., Smith, A., Barker, R. M., & Wakeman, R., 2010) після старту використання АДК змінили свої патерни комунікації з дітьми, а саме у діалозі вони почали говорити коротше, але частіше передавали чергу розмови дітям. А також, Thunberg, Ahlsén, and Sandberg відмітили урізноманітнення тем розмови та зростання взаємної чуйності у спілкуванні дитини з комунікативними порушеннями і батьків), коли асистовану комунікацію було введено в різних сімейних ситуаціях (Thunberg, Ahlsén, and Sandberg, 2009, як цитується у Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G., 2012).

У спілкуванні батьків з дітьми, які мають виражені форми інвалідності з комунікативними порушеннями, АДК виконує роль фасилітації і моделювання взаємодії, слугує підтримкою у формуванні близькості, тому що асистована комунікація часто є єдиною можливістю для розуміння та самостійного висловлювання дітей з порушеннями мови, мовлення та/або комунікації (Drager, 2009).

Оволодіння АДК при розладах аутичного спектра та інших комунікативних порушеннях розглядається як форма компенсаторного мовленнєвого розвитку (von Tetzchner, 2018). Діти, незалежно від діагнозу або порушень функціонування, розвиваються у взаємодії та спільній участі в значущих активностях (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009). Батьки відіграють провідну роль у забезпеченні цих можливостей. Тому сім'ї дітей з вираженими комунікативними порушеннями потребують своєчасної інформації, забезпечення асистивними технологіями для комунікації та участі дитини, навчання та супроводу у їх використанні, таким чином забезпечуючи підтримку комунікативного розвитку дитини (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016).

Комунікативні порушення впливають на успішність навчання, в тому числі і оволодіння навичками самообслуговування, взаємодії, гри тощо. І разом з тим, стабільна прив'язаність до батьків, як і функціональна комунікація, є основами для подальшої автономії дитини.

Базуючись на проведеному аналізі, представимо теоретичну модель, за якою визначені особливості асистованої комунікації як чинника прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках та розроблений дизайн емпіричної частини дослідження – Розділ 1. Рис.2.

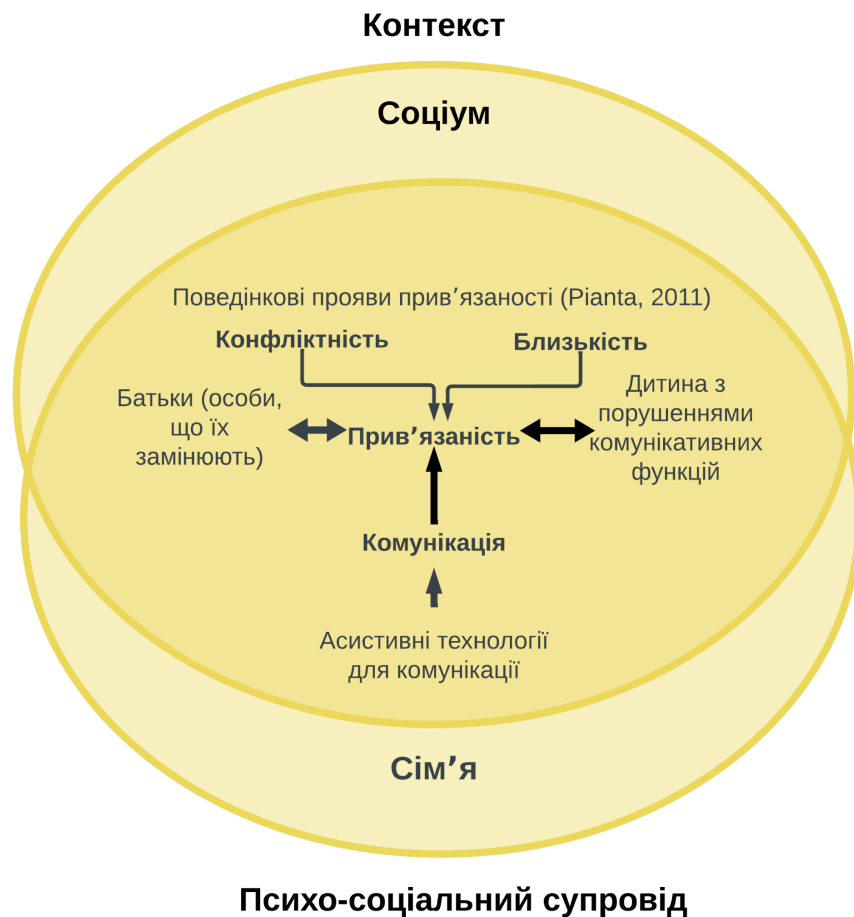


Рис. 2. Теоретична модель впливу асистованої комунікації на прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках.

Отже, модель цього дослідження розглядає комунікацію та прив'язаність батьків і дітей з вираженими комунікативними порушеннями, у їхньому взаємов'язку які розвиваються в певному контексті та під впливом соціуму. При цьому, використання асистованої комунікації вивчається як чинник взаємодії батьків і дітей та формування стосунків прив'язаності. Відповідно до моделі на рис. 1 дослідження має на меті перевірити наявність впливу асистування у комунікації на дитячо-батьківську прив'язаність, яка опосередкована процесом спілкування батьків і дітей в сімейному середовищі.

Висновки до розділу 1.

Виконавши аналіз теоретичних концепцій та емпіричних досліджень феномену прив'язаності та практики асистування у комунікації в сім'ях, де

зростають діти з комунікативними порушеннями, насамперед, слід зазначити міждисциплінарний характер дослідження та різність підходів щодо вивчення вищезазначених соціально-психологічних явищ. Свого значення, як феномен, прив'язаність набуває у контексті стосунків, а комунікація виступає одночасно і чинником, і простором їх формування. Зроблено висновок, що прив'язаність (в україномовній науковій літературі також зустрічається термін “прихильність” на позначення новоутворення першого року життя дитини) є багатовимірним поняттям і може бути виміряна, зокрема, поведінковими проявами у дитини, особливо якщо мовленнєва та/або комунікативна функція є порушеними.

Зокрема, конфліктність у стосунках батьків і дітей та прояви близькості є одними з провідних проявів прив'язаності, що підтверджується різними теоретичними та експериментальними роботами вчених. Крім того, на якість дитячо-батьківських стосунків, в тому числі на комунікацію та прив'язаність впливають зовнішні та внутрішні по відношенню до сім'ї фактори соціуму, контекст, в якому розвиваються ці явища, рівень психосоціальної підтримки. Соціально-психологічне вивчення впливу асистованої комунікації на динаміку прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках має зосереджуватись на якостях прив'язаності, які можна спостерігати у дитячій поведінці та вимірювати, контролюючи дорослішання дитини та інші фактори, які можуть спричинити зміни взаємин та спілкування.

Завдяки теоретичному аналізу висловлено припущення, що використання асистованої комунікації у дитячо-батьківських стосунках спричинить зміни у проявах прив'язаності, а саме зростання близькості та зменшення конфліктності. У теоретичному розділі дисертації проаналізовано соціально-психологічні підходи до вивчення комунікації в дитячо-батьківських стосунках. Наголошено, що ефективне спілкування у

сім'ях передбачає залученість всіх комунікативних партнерів, а також соціально-психологічний супровід сімей.

Дослідження процесів комунікації та прив'язаності в сім'ях, де зростають діти з інвалідністю, є важливим не лише для адвокації інклюзивності та реалізації прав дітей, але і для соціальної інтеграції дітей і сімей, створення атмосфери толерантності в суспільстві до індивідуальних відмінностей. Зважаючи на вікові особливості розвитку та можливості інструментарію в дослідженні визначено вікову групу діти з комунікативними порушеннями від 3 до 17 років. Презентовано теоретичну модель розвитку дитячого-батьківських стосунків прив'язаності у взаємозв'язку з комунікативними процесами в сім'ї. Розкрито зміст поняття асистованої комунікації.

РОЗДІЛ 2. Методологія і програма емпіричного дослідження асистованої комунікації та прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках.

У розділі описано особливості емпіричної частини дослідження, охарактеризовано формувальний експеримент як основний метод дослідження, описано характеристики вибіркового сукупностей, проаналізовані загрози валідностей, а також представлено інформацію, яка стосується адаптації опитувальників Short Version of the Family Impact of Assistive Technologies Scale Form (FIATS AAC 38, SF) та Child-Parent Relationship Scale – Short Form (CPRS-SF).

2.1 Формувальний експеримент як основа дизайну емпіричної програми дослідження

Емпірична частина нашого дослідження спрямована на вирішення окремих питань, які логічним чином доповнюють теоретичний аналіз та дають можливість перевірити ті припущення, які формувалися в процесі аналізу поставленої проблеми.

Зокрема, нам потрібно: 1) ідентифікувати типові проблемні ситуації спілкування, пов'язані з використанням асистованої комунікації в сім'ях дітей різних вікових груп, визначити психологічні особливості цих ситуацій; 2) дослідити зміни комунікації дитини батьками при використанні асистивних засобів за такими вимірами: комунікативна поведінка, комунікація щодо навчання, безпеки, самостійність і особистісне спілкування, соціальна гнучкість та потреба у нагляді за дитиною тощо; 3) виявити вплив використання асистованої комунікації на прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках (зниження конфліктності, зростання відчуття близькості), а також – розробити практичні рекомендації для фахівців, що здійснюють соціально-психологічний

супровід сімей з дітьми з комунікативними порушеннями для покращення взаємодії в сім'ях.

Такі завдання, своєю чергою, визначають певні особливості дизайну емпіричної частини нашої роботи. По-перше, ми вимушені працювати з не випадковими (цілеспрямованими) вибірковими сукупностями, що означає посилену увагу до загроз як внутрішньої валідності, що продиктоване ризиками відбору досліджуваних (так звана загроза «селекції»), так і зовнішньої валідності (що вимагатиме особливої уваги до генералізації та екстраполяції висновків)

По-друге, окремої уваги потребує вибір діагностичного інструменту, оскільки попри нібито популярні психологічні конструкти – комунікація та дитячо-батьківські стосунки – репертуар діагностичних засобів, які дадуть можливість виміряти не «звичну» комунікації, а її факультативний різновид, доволі обмежений. До того ж практики повсякденності, звичні для загалу – поведінка, навчання, особистісна комунікація та інші – набувають також специфічного формату, який «просіюється» через популярні опитувальника.

По-третє, вплив, який ми досліджуємо у роботі, може бути виявлений лише як певні закономірності та наслідки формування стосунків під впливом асистованої комунікації. Остання є не довільною формою взаємодії, яка може формуватися контекстуально, фоново (ніби «сама собою»), а є системою, правила, норми і форми якої потрібно цілеспрямовано вивчати, тобто необхідно формувати покроково навички асистованої комунікації як в дітей, так і в батьків. Іншими словами, вивчення асистованої комунікації як чинника прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках потребуватиме розроблення і реалізації спеціальної навчально-формуальної програми. З точки зору методології, у психології найбільш релевантним методом, на наш погляд, є формувальний експеримент.

У якості центрального методу, на якому ґрунтувалася емпірична частина нашого дослідження, обрано формувальний експеримент, що, зрозуміло, позначилося на організаційних та процедурних особливостях інших складових цього дослідження. Формувальний експеримент, що застосовується у віковій та педагогічній психології, – це метод прослідковування зміни психіки дитини в процесі експериментального впливу. Формувальний експеримент не обмежується реєстрацією фактів, що виявляються, а через створення спеціальних ситуацій розкриває закономірності, механізми, динаміку, тенденції психічного розвитку, становлення особистості, визначає можливості оптимізації цього процесу.

Основним аргументом на користь вибору формувального експерименту в при вирішенні завдань емпіричної частини дослідження було те, що такий експеримент виявляє потенціал та резервні можливості психічного розвитку особистості та водночас конструює, створює нові психологічні особливості. Іншими словами, формувальний експеримент, будучи особливою категорією методів психологічного дослідження, дає можливість спрямовано формувати особливості комунікативних процесів, а також простежувати вплив сформованих навичок на інші соціальні феномени. У нашому дослідженні це міра конфліктності та близькості у стосунках з батьками.

Оскільки досвід використання формувального експерименту всебічно висвітлений у вітчизняній психології, то тут ми надамо своєрідне узагальнення тих принципів і порад, за якими ми будували наше дослідження.

По-перше, у формувальному експерименті ставиться завдання вивчити певну психологічну особливість у процесі її формування. Для цього на початку експерименту проводиться діагностика (констатація) особливості прояву досліджуваного психологічного феномену, потім досліджуваним пропонують виконати низку завдань, які власне є

формувальним експериментом. Після цього відбувається контрольна або підсумкова діагностика. Саме таким чином побудований дизайн нашого дослідження. У підсумку ми отримали можливість визначити, як розроблена нами система карток та особливості її використання сприяють формуванню і системи комунікативних навичок дитини, що має ускладнення у комунікації, і системи стосунків між дітьми та батьками.

До-друге, розробка дизайну вимагала відповідей на низку методичних питань, що вже безпосередньо були обумовлені особливостями формувальної програми та специфікою вибіркової сукупностей.

Зокрема, *підготовка до проведення експерименту* полягала у тому, щоб визначити:

- необхідну кількість експериментальних об'єктів (у нашому випадку – три вибіркові сукупності, їхній склад та принцип формування описано далі);

- необхідну тривалість проведення експерименту, оскільки надто короткий термін може не призвести до формування необхідних новоутворень, а надто тривалий може виснажити (як емоційно, так і часово) і дітей, що дуже небезпечно, позаяк це прямо загрожує внутрішній валідності дослідження, так і їхніх батьків, оскільки останні включені в нашу програму як активні суб'єкти,

- вибір конкретних методик вивчення початкового стану експериментального об'єкта, а також анкетного опитування та доцільність проведення в окремих випадках інтерв'ю, оскільки лише таким чином, на наш погляд, ми можемо контролювати окремі загрози валідності, пов'язані з особливостями цільової вибірки;

- визначення ознак, за якими робитиметься висновок про зміни в системах комунікації та батьківсько-дитячих стосунків під впливом розробленої нами програми асистованої комунікації.

Далі, *етап проведення формувального експерименту* означав потребу визначити й врахувати у дизайні дослідження:

- вивчення початкового стану систем комунікації та дитячо-батьківських стосунків;
- вивчення початкового стану умов, в яких проводитиметься формувальний експеримент;
- формулювання критеріїв ефективності запропонованої системи асистованої комунікації,
- розроблення та інструктування учасників експерименту про порядок та умови ефективного його проведення;
- розроблення інструментів фіксації даних про перебіг формувального експерименту, особливістю якої була фіксація не лише «до» та «після», але також і проміжного етапу, позаяк показники, отримані в цей період, є важливими з точки зору розуміння динаміки та інтенсивності формування систем комунікації та дитячо-батьківських стосунків;
- прогнозування можливих труднощів та недоліків у ході проведення експерименту, позаяк організація процедур взаємодії із такою цільовою вибіркою, як діти, що мають утруднення мовлення, а також їхні батьки, завжди супроводжується специфічними ситуаційними чинниками;
- оцінка поточних витрат часу, який буде необхідний для заповнення анкет та опитувальників, а також власне на виконання вправ зі системою карток, про що необхідно було поінформувати батьків; таке інформування виконувало важливу функцію в контролі загроз внутрішньої валідності, насамперед виступає засобом превенції виснаження вибірки, що є високоризиковою загрозою у всіх дослідженнях лонгитюдного типу .

Нарешті, *етап підведення підсумків експерименту* включав:

- опис кінцевого стану систем комунікації та дитячо-батьківських стосунків;

- визначення специфіку та функції асистованої комунікації в сімейній взаємодії;

- виявлення умов, за яких формувальний експеримент дав найбільш сприятливі результати (з цією метою аналізувалися окремі кейси, що дало можливість поглибити уявлення про механізми впливу асистованої комунікації на дитячо-батьківські стосунки, ідентифікувати типові проблемні ситуації спілкування, пов'язані з використанням асистованої комунікації в сім'ях дітей різних вікових груп, визначити психологічні особливості цих ситуацій).

Також зазначимо, що проведення формувального експерименту має низку проблем, які не завжди можуть бути вирішені процедурно, тобто вони не є помилкою в організації дослідження, але наявність таких проблем становить власну сутність цього дослідницького методу. Однією з найбільших проблем є низький контроль за факторами внутрішньої валідності, що є властивістю будь-яких нелабораторних експериментів.

Принагідно зазначимо, що свого часу Д. Кемпбел ґрунтовно проаналізував можливості та ризики проведення досліджень в соціальній та педагогічній психології. Його аналіз містив вичерпний опис специфіки основних моделей та планів експериментальних та квазіекспериментальних досліджень у цих сферах і, що найбільш важливо, висвітлення загроз внутрішньої і зовнішньої валідності, які можуть втручатися в дію незалежної змінної, позначаючись (звісно, негативно), на якості отриманих результатів. Саме завдяки цій праці в дослідженнях – особливо психолого-педагогічних – почала з'являтися аргументація висновків, що підкріплюється аналізом ступеня реалізованості планів та способів збирання даних, застосуванням гіпотетичних конструктів тощо (Campbell, Stanley, 1963)

Проведення формувального експерименту також супроводжується на практиці доволі часто зростанням складності в управлінні

контрольованими змінними (ускладнення набору стимулів та реакцій; прийомів реєстрації змінних; збору та обробки отриманої інформації; статистичного планування експерименту тощо), а також динамікою активності дослідника, яка не залишається постійною, оскільки йдеться не просто вивчення причиново-наслідкових зв'язків, де можна відбутися мінімальною мірою інтенсивності тих проблем, які супроводжують лабораторне дослідження як своєрідну форму соціально-психологічного спілкування, але навпаки, про максимізацію такого спілкування, оскільки йдеться про формування й розвиток особистості, яка бере участь в експерименті.

2.1.1. Структура змінних та стимульний матеріал у формувальному експерименті. Зазначимо, що за допомогою формувального експерименту ми вивчаємо, яким чином формування окремих аспектів комунікативних здібностей чинить вплив на прив'язаність в дитячо-батьківських стосунках. Останні і постають залежною змінною в цьому дослідженні.

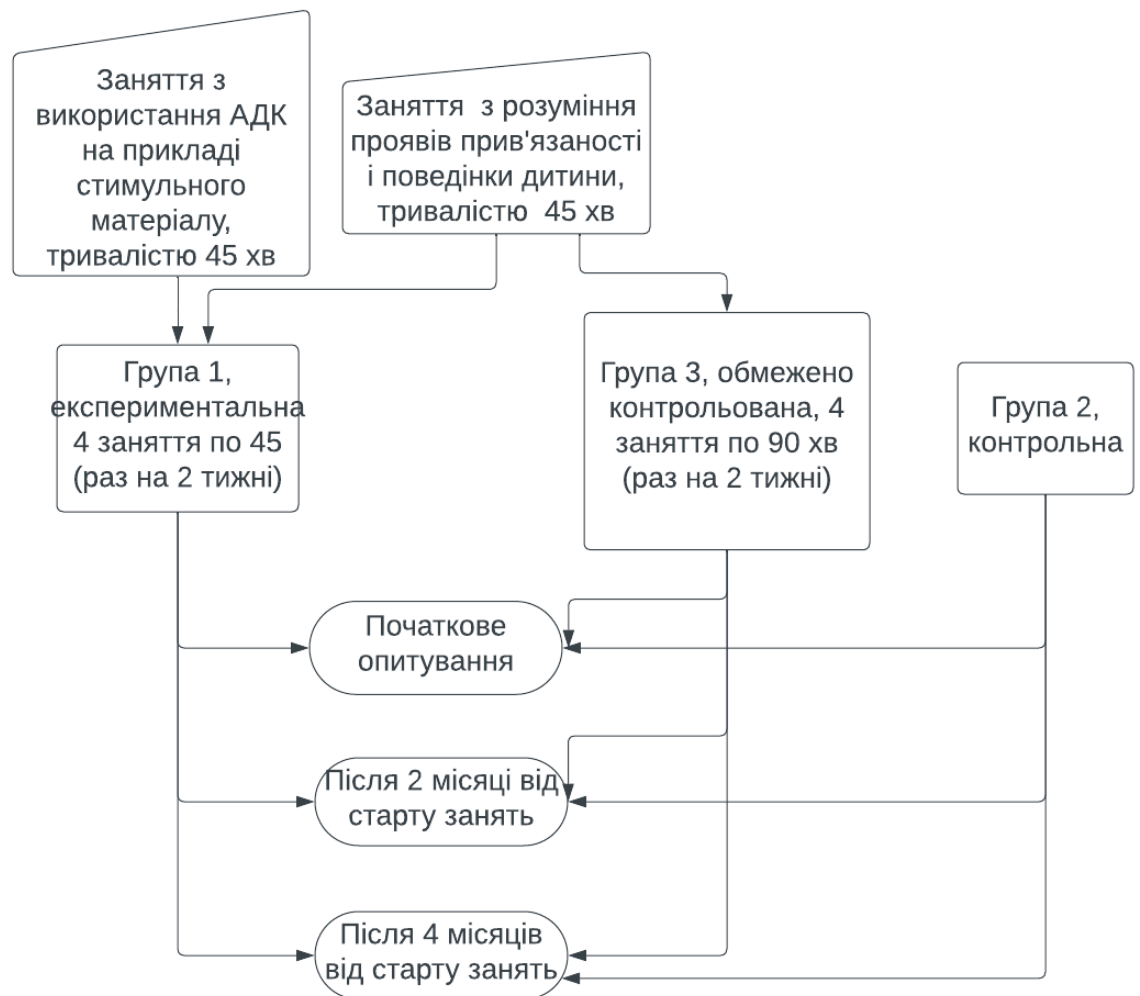
Незалежними змінними в експерименті такого типу, зазвичай, є різні види соціального впливу, що здійснюються в різних формах: навчання (соціального, професійного тощо), виховання (у сім'ї та поза сім'єю), ігрової або трудової діяльності тощо. У психологічній практиці є поширеним застосування ділових ігор, тренінгів, дискусій.

Таким чином, незалежною змінною в нашому дослідженні виступає використання (або невикористання) карток для асистованої комунікації, що є, як зазначалося цілісною спеціалізованою програмою їхнього застосування

Залежною змінною – показники прив'язаності, виміряні в процесі онлайн опитування батьків-учасників щодо поведінкових проявів дітей та

оцінені по шкалах близькості та конфліктності у дитячо-батьківських стосунках.

Рис 3. Схеми дослідження та експериментального впливу на вибірки.



2.1.2. Стимульний матеріал. В експериментальній групі в якості стимульного матеріалу та засобу допоміжної комунікації використовувався стимульний матеріал з 20 символів, вибраний з методики української дослідниці альтернативної і додаткової комунікації Чайки М. з наукового твору «Методика введення візуальних засобів альтернативної і додаткової комунікації «Комунікативний конструктор» та доповнений графічними символами, які стосуються побутового життя сімей. Пілотажне

дослідження та апробація стимульного матеріалу відбулися 2021-2022 року і описані в науковій публікації (Чайка, Усатенко, 2022).

Перелік слів та графічних символів до них, який був використаний як стимульний матеріал для дослідження. Це 20 комунікативних одиниць, які умовно можна поділити на кілька груп:

- предмети та їжа: сік, яблуко, печиво, м'яч, лялька, машинка, книжка;
- дії у контексті побутових ситуацій, які можна показати дитині: туалет, їсти, пити, стрибати, обійми, грати, малювати;
- бажання, заборона та дозвіл, соціальні слова: можна, не можна, хочу, не хочу, привіт, молодець.

Під час занять з батьками були надані рекомендації, визначити коло слів які використовує дитина, і починати оволодіння новими словами та поняттями з першої групи - предмети та їжа, якщо ці поняття (символи) дитина не використовує функціонально.

2.2. Методичні особливості організації дослідження та операціоналізація змінних

Складність вибору методик для вимірювання комунікації і прив'язаності була зумовлена вираженістю комунікативних порушень у дітей.

Різні дослідницькі групи, що працюють у площині асистованої комунікації, розробляли відмінні теоретичні моделі, а відповідно, розробляли релевантний щодо своїх теоретичних розробок інструментарій для вимірювання прив'язаності батьків та дітей.

Наприклад, у *структурованих* інтерв'ю батьки детально описували стосунки з дітьми. Потім вчені проводили аналіз матеріалів, фокусуючись на емоційному забарвленні взаємодії з дитиною, на розумінні батьками дитячого досвіду та здатності усвідомити власні реакції на поведінку

дитини, Slade, Belsky, Aber, & Phelps (1999) (як цитується у Pianta, 1997). У більшості *клінічних* досліджень взаємодія матерів та дітей оцінювалась в лабораторних умовах, які ретельно контролювались. Аналіз результатів потім поширювався на комплексну поведінку в природних умовах і на розпізнавання окремих поведінкових актів в розрізі прив'язаності (Barth & Parke, 1993; Mash & Terdal, 1988; Pianta & Harbers, 1996).

Як свідчить наукова література, якості дитячо-батьківських стосунків можна вивчати, фокусуючись на їх різних компонентах, наприклад батьківська чуйність, емоційна доступність та рівень стресу під час взаємодії за Foran et al., 2020 (як цитується у Driscoll and Pianta, 2011). Або беручи до уваги цілісні характеристики сами стосунків, як було запропоновано Driscoll & al. (2011) з впровадженням опитувальника Child–Parent Relationship Scale (CPRS).

Виходячи з практичного запиту на дієвий інструментарій у дитячо-батьківських стосунках, що дозволив би проводити повторювані вимірювання саме в природному середовищі, декодуючи окремі поведінкові прояви у розрізі прив'язаності, був створений опитувальний CPRS та його скорочена форма CPRS-SF, що використана у цьому дослідженні, яка вивчає поведінку дітей за спостереженнями батьків, вирізняючи з неї прояви за двома шкалами – конфліктність і близькість (Pianta, 2011).

Різноманітність діагностичних підходів підкреслює складність оцінювання дитячо-батьківських стосунків, які можна вивчати з різних точок зору. У науковій практиці використовуються й інші методики самоспостереження та шкали, за якими батьки визначають якості стосунків зі своєї точки зору. Як-от:

the Parent–Child Interaction Questionnaire Revised (Lange et al., 2002), що складається з двох факторів - прийняття і розв'язання конфліктів;

- the Parent–Child Relationship Inventory (Gerard, 1994), що вимірює ставлення матерів та батьків до батьківства, дітей, поведінки батьків або осіб, які їх замінюють;

- the Parent–Child Relationship Questionnaire (Furman and Giberson, 1995), що оцінює прояви теплоти, близькості, доброзичливого дотримання дисципліни (disciplinary warmth), асертивності та вимогливості (possessiveness)

- the Parent-Adolescent Relationship Scale (Burke et al., 2021), яка складається зі шкал поєднаності, спільної діяльності та факторів ворожості.

В цих та інших шкалах можна знайти перетин між CPRS, близькість в цьому опитувальнику співпадає з визначенням поєднаності, конфліктність - з описом ворожості тощо. Але в жодній з вищезгаданих діагностичних методик не був цілеспрямований фокус на виміри, які вивчаються за допомогою CPRS.

Методика CPRS була обрана для даної роботи, тому що вона одночасно бере до уваги важливі аспекти прив'язаності, які можна спостерігати у поведінці дітей, враховуючи що діти з комунікативними порушеннями можуть мати додаткові бар'єри для проявів прив'язаності у спілкуванні з батьками. Водночас, поведінка дітей в родинному колі та соціумі є доступною для спостереження.

Під час оцінки конфліктності та близькості у взаєминах батьків та дітей в опитувальнику беруться до уваги позитивні та негативні емоції, які виникають під час їхньої взаємодії. Виражені емоції, як позитивні, так і негативні, щоденно присутні у житті сімей з дітьми, за Dix, 1991 (як цитується у Pianta, 2011). Виділення шкали близькості у опитувальнику CPRS-SF базується на дослідженнях (Kochanska & Thompson, 1997; Laible & Thompson, 2000; Maccoby, 1984). В яких, зокрема, зазначено, що взаємно взаємно чуйні стосунки батьків і дітей характеризуються розділеністю

позитивних емоцій, сприяють тому, що дитина розділяє батьківські цінності та більше дослухається до батьків у цілому. Щодо шкали конфліктності, її виділення зумовлене напрямком дослідження конфліктів як важливих аспектів соціалізації дитини (Dunn & Slomkowski, 1992; Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow, & Girnius-Brown, 1987). При цьому методика CPRS-SF не має нормативних значень конфліктності та близькості, але дозволяє вивчати і порівнювати поведінкові прояви прив'язаності дитини у динаміці. Адже зростання конфліктності у стосунках з батьками часто обумовлене віковими кризами, наприклад у трирічному або шестирічному віці, що описується, зокрема, у Dunn, 1988; Dunn & Munn, 1985, 1987; Kuczynski et al.; Laible & Thompson, 2002 (як цитує Pianta, 2011). Важливо відрізнити конструктивне і деструктивне вирішення конфліктів, за Hartup & Laursen, 1993; Vandell & Bailey, 1992. Щоб вирішити конфлікт конструктивно, потрібно більше перемовин, взаємного обґрунтування позицій та більше зусиль для його припинення.

Апробація опитувальника автором показала, що визначення матерями та батьками конфліктності й близькості у стосунках з дітьми переважно залишається стабільним протягом кількох років спостережень. Помірним є співпадіння у визначенні балів по обох шкалах у матері та батька в сім'ї. Діагностичний інструментарій – CPRS та CPRS-SF – широко використовується у психосоціальному супроводі сімей з дітьми різного віку.

Однак в українському дослідницькому полі досі він не використовувався, а тому одним із важливих етапів нашої роботи буда *адаптація опитувальника для використання в україномовному науковому просторі*. Уся інформація, що стосується процедур адаптації опитувальника Child–Parent Relationship Scale (CPRS), буде представлена в цьому розділі далі.

І, як зазначалося, вимірювання особливостей комунікації також мало певні методичні ускладнення, адже мова йде не просто про комунікацію, а про асистовану комунікацію. А в цій площині діагностичних інструментів значно менше. Ще менше таких інструментів розроблено чи адаптовано для проведення досліджень в Україні.

Для врахування особливостей спілкування з використанням альтернативної і додаткової комунікації для визначення комунікативної поведінки нами був обраний і адаптований американський опитувальник Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication, Short Version (FIATS-AAC 38), а саме його скорочена форма, яка містить 38 запитань. Підходи до перекладу та адаптації були визначені ліцензійною угодою правовласника, а також описані у дослідження вчених з різних країн, які адаптували опитувальник до місцевих мов (Delarosa L, Horner, S, Eisenberg C, Ball L, Renzoni A, Ryan, SE, 2012; Carloni J, Magni R, Veglio E, Ryan SE, Gherardini A, Desideri L., 2020).

Значення конфліктності та близькості за опитувальником CPRS-SF, як і значення по шкалах комунікації FIATS - AAC 38, не призначені для порівняння з нормативними значеннями, а використовуються для того, щоб відстежувати динаміку комунікації та прив'язаності в стосунках батьків та дітей. Аргументи на користь вибору саме цих методи буде наведено нижче.

2.2.1. Вибіркові сукупності. Процедури забезпечення еквівалентності вибірок.

Оскільки з'ясувалося, що операціоналізація змінних вимагає використання вузькоспеціалізованих діагностичних інструментів, то це, відповідним чином, позначилося на тому, що саме дослідження відбувалося в два послідовні кроки.

На першому кроці нам потрібно було здійснити адаптацію опитувальників (зокрема, створення україномовної версії тексту

опитувальників, а також обрахувати необхідні психометричні показники, які дадуть можливість оцінити якість адаптації та якість діагностики україномовної версії опитувальників). З цією метою нам потрібно було утворити т.зв. «*вибірку адаптації*».

Вибірка адаптації. Завдяки контактам громадського об'єднання “Спільнота альтернативної і додаткової комунікації”, соціального підприємства “ДивоГра” та громадської організації “ЦСППС “Моя родина” було проведено рекрутинг сімей, в котрих діти мають порушення комунікації. Майбутнім учасникам було роз'яснено, що опитування проводиться виключно із науковою метою і не займе багато часу, а також зазначилося, що опитування анонімне та проводитиметься онлайн, із дотриманням закону України “Про захист персональних даних” (Однак для можливості здійснити ретестові вимірювання ми зверталися з проханням вказати чотири останні цифри мобільного телефону).

Загалом у вибірку адаптації увійшло 63 сім'ї. Принагідно зазначимо, що зазвичай процедури розроблення та адаптації опитувальників вимагають більшої кількості опитуваних. Проте ми працюємо з такою соціальною групою, яка не є, по-перше, широко представленою в популяції, по-друге, її можна вважати важкодоступною, адже ми мали можливість використовувати тільки контакти тих сімей, які були доступними завдяки роботі громадських організацій.

Крім того, частину доступних для дослідження сімей ми також залучали в основну частину, тобто у формувальний експеримент. Отже, попри загальні рекомендації працювати під час адаптації опитувальників із великими вибірковими сукупностями, ми вважаємо можливим внаслідок специфіки досліджуваного предмету відхилитися від таких рекомендацій (Гриджук, 2014; Барко, 2019).

Тепер подамо основні характеристики вибірки адаптації, які, на наш погляд, можуть впливати на інтерпретацію результатів, давати додаткову

інформацію про вплив асистованої комунікації на особливості формування прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках або слугувати побічними змінними, дію яких слід контролювати (Andrade, 2018; DeVon et al., 2007).

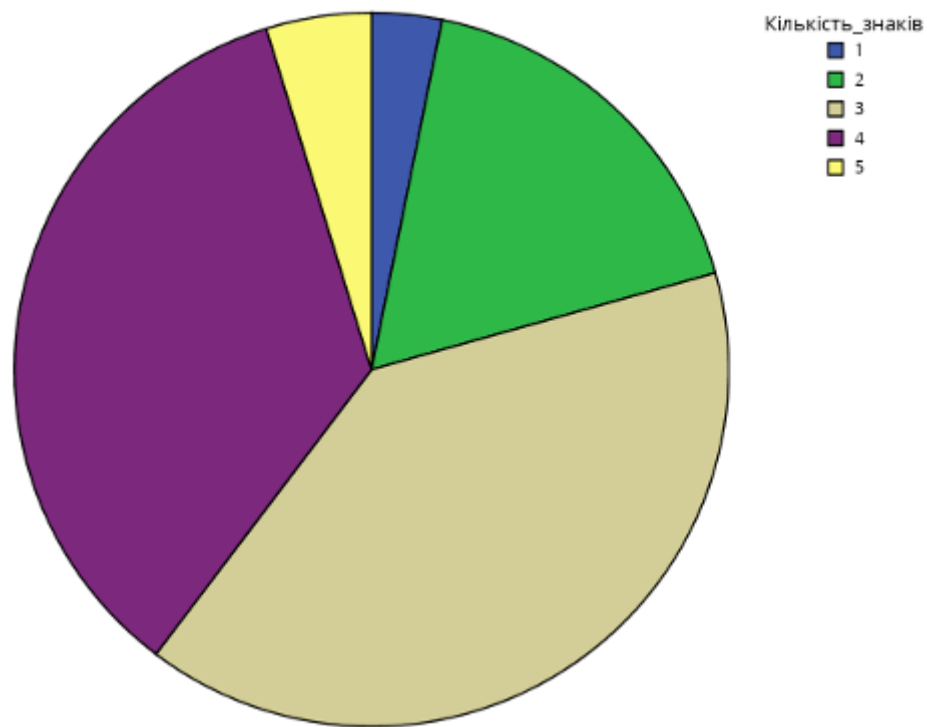


Рис. 4. – Кількість знаків, які використовує дитина (розподіл у вибірці адаптації).

Кількість знаків, які використовує дитина, є одним із найважливіших показників у нашому дослідженні, оскільки він в опосередкованій формі дає можливість оцінити міру проблемності комунікації у дитини. Також цей показник є зручним у тому сенсі, що батькам, які відповідають на питання опитувальників, нескладно оцінити міру проблемності саме у такий спосіб.

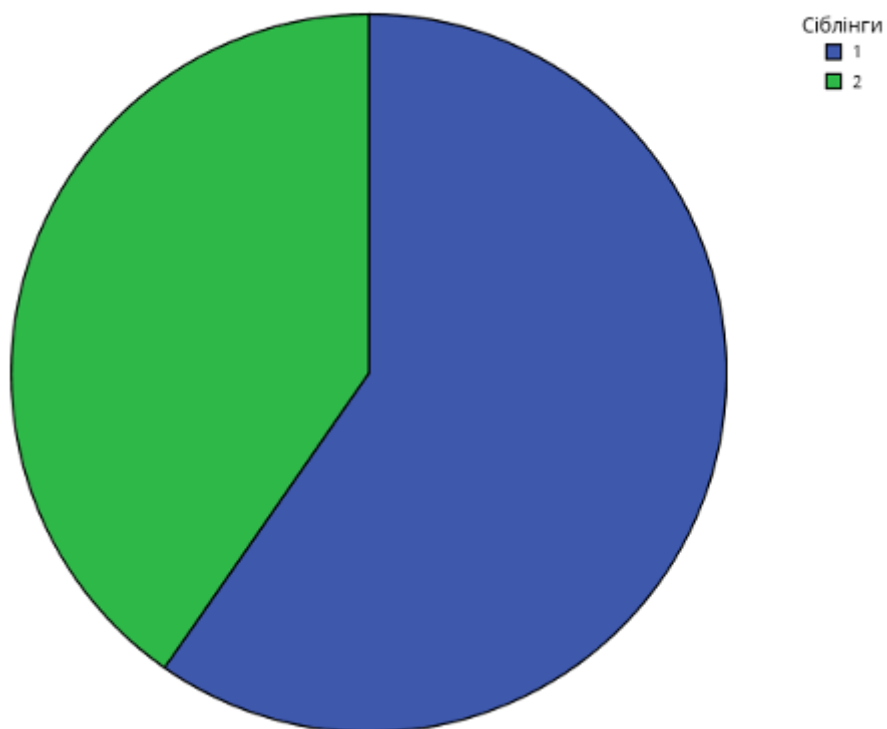


Рис. 5. Наявність сіблінгів (розподіл у вибірці адаптації: 1 – так, 2 – ні).

Наявність сіблінгів, на наш погляд, також є важливою властивістю вибіркової сукупності. На важливу роль сіблінгів вказував ще А.Адлер, зазначаючи, що порядок народження може істотною мірою впливати на особистість, формуючи її індивідуальний стиль на визначаючи міру розвитку соціального інтересу. Проте ми не враховували порядок народження (оскільки це істотно звузило доступні обсяги вибіркової сукупності), але звертали увагу на наявність братів чи сестер.

Сиблінгові зв'язки сприяють когнітивному, емоційному та соціальному розвитку дітей, і навіть якщо вони конфліктні, це все одно так чи так впливає на потребу дитини комунікувати – висловити своє бажання/небажання, заявити про свою потребу тощо. Тому сиблінгові стосунки мають особливе важливе значення для адаптації та благополуччя дітей, що мають труднощі в комунікації.

Взаємодія між сиблінгами та ті стосунки, що між ними формуються, утворюють своєрідну дитячу підсистему, яка включена в загальну структуру сімейних зв'язків, не будучи автономною і незалежною. Сиблінгова взаємодія включається у вертикальний зв'язок з іншими сімейними підсистемами, члени якої пов'язані низкою зв'язків: емоційними, побутовими, економічними тощо, з іншого боку – це завжди «молодша» підсистема сім'ї. Це – перша у житті дитини «група рівних», де вона вчиться вибудовувати стосунки саме з однолітками (навіть за умови певної різниці у віці), а не з дорослими членами сім'ї (Данилова, 2016; Крупник, 2020).

Прив'язаність між сиблінгами, звісно, істотною мірою залежить від вікових особливостей дітей. Очевидно, якщо різниця у віці незначна (1–3 роки), то спілкування реалізується більш природньо і воно буде найбільш гармонійним. Однак, навіть за незначної різниці у віці, прив'язаність може змінюватися за інтенсивністю з огляду на кризові періоди дитинства. Наприклад, якщо старший сиблінг переходить у школу, а молодший перебуває у середньому дошкільному періоді, прихильність може ослабнути, тому що ці періоди дитинства мають психічні особливості (Астремська, 2022).

Саме тому ми вважаємо, що наявність сиблінгів може істотно позначатись на процесах формування комунікації. З цієї метою ми намагалися збалансувати вибірку адаптації за цим показником. Відхилення

від балансу, на наш погляд, є припустимим (відмінності у частках не є статистично значущими за критерієм χ^2 , $p > 0,05$)

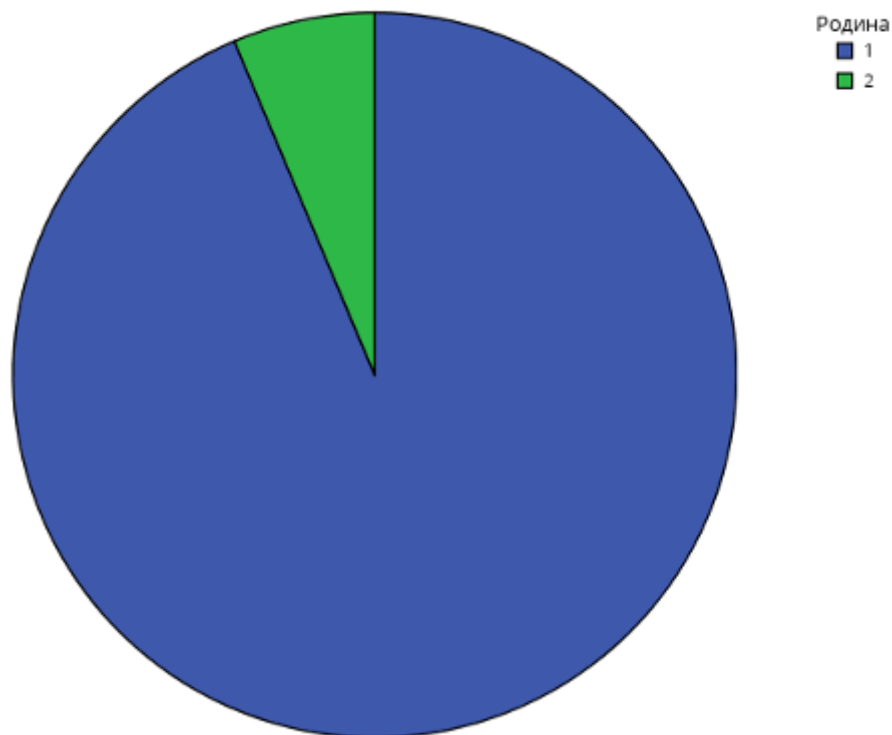


Рис. 6. Склад сім'ї (розподіл у вибірці адаптації: 1 – повна, 2 – неповна).

Як бачимо, у вибірці адаптації переважають повні сім'ї. З одного боку, відсутність одного з батьків може впливати на міру близькості з єдиним дорослим членом сім'ї, оскільки це формальним чином обмежує кількість побутових комунікативних актів дитини, а також зменшує варіативність цих комунікацій (у тому сенсі, що з батьком та матір'ю в повній сім'ї дитина може формувати різні патерни комунікативної поведінки. З іншого - для процедур адаптації опитувальника екологічна валідність вибірки є більш значущою, позаяк саме таким чином визначається розподіл балів за шкалою у генеральній сукупності. Тому ми

вважаємо, що вибірка адаптації за цим показником повинна точно відображати генеральну сукупність.

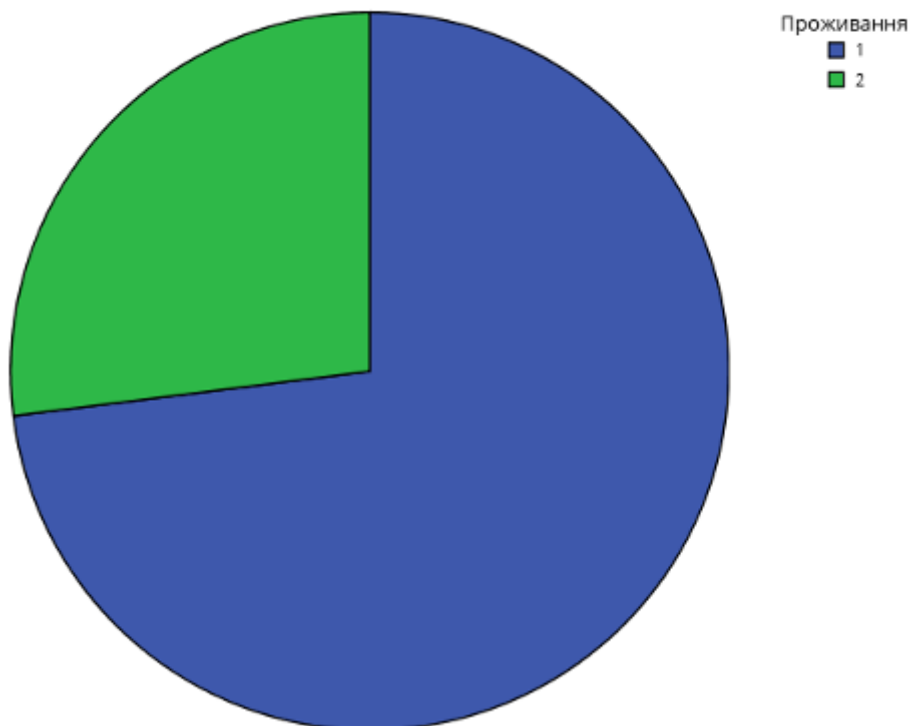


Рис. 7. Місце проживання (розподіл у вибірці адаптації: 1 – місто, 2 – селище).

Необхідність враховувати місце проживання, на наш погляд, продиктована тим, що урбаністичне середовище має інші вимоги до комунікативності дитини, ніж середовище у сільській місцевості. Зокрема, відмінності стосуються і кількості контактів (як правило, у місті кількість контактів з незнайомими людьми є вищою), а також більш різноманітними є ситуації такої комунікації (наприклад, дитина у місті, вірогідно, частіше змушена вступати у взаємодію в транспорті або в крамницях, ніж її одноліток у сільській місцевості).

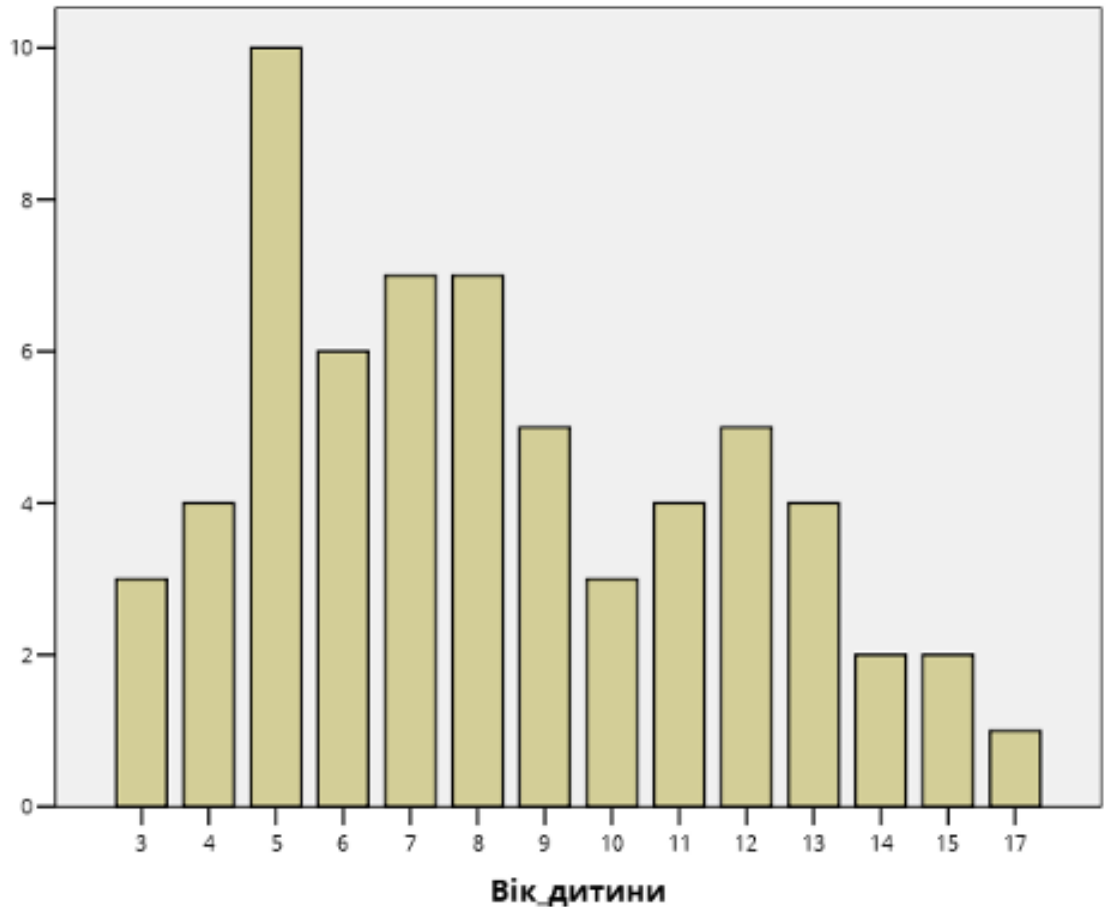


Рис. 8. Вік дитини (розподіл у вибірці адаптації).

Зазначимо, що вік дитини є важливим з точки зору того, що комунікативні функції визначальним чином залежать від цього параметру, оскільки, з одного боку, це біологічне «дозрівання» дитини, тобто можемо говорити про організаційні детермінанти цього процесу, з іншого – це кількість соціальних практик та соціальних взаємодій в які потенційно може бути включена дитина, тобто тут йдеться про соціальні детермінанти.

Ми намагалися сформувати вибірку таким чином, щоб вона більш-менш рівномірно представляла весь віковий діапазон, який передбачено діагностичним інструментом FIATS-AAC 38.

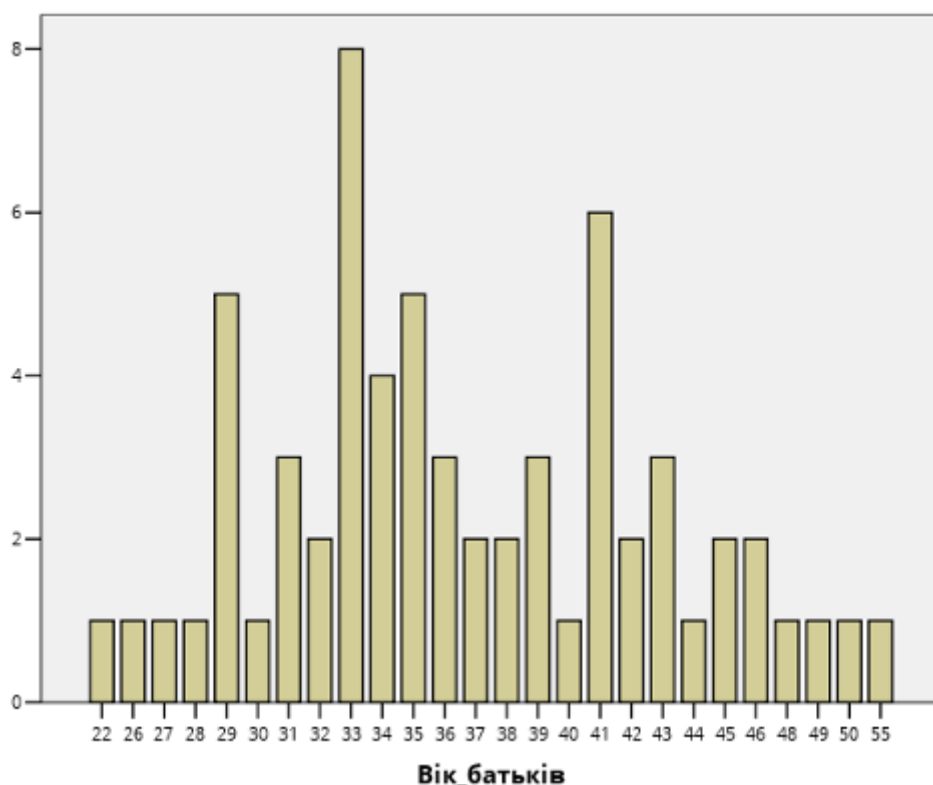


Рис. 9. Вік батьків (розподіл у вибірці адаптації).

Зазначимо, що вік батьків ми не використовуємо у нашому дослідженні як побічну змінну, яку ми маємо контролювати. Проте, на наш погляд, така інформація може бути корисною під час розробки рекомендацій для сімей, що мають дітей, яким буде корисною система асистованої комунікації, адже саме на батьків лягатиме головне навантаження при використанні цієї системи. Тому така характеристика може бути максимально корисною з точки зору того, в якій форму та як слід подавати рекомендації. З огляду на представлені характеристики вибірки адаптації, ми можемо стверджувати, що ми врахували всі особливості, які можуть позначитися на якості адаптації опитувальників.

Вибірки формувального експерименту. Зазначимо, що для вибірових сукупностей, з якими ми працювали в процесі основного етапу дослідження, ми залишили ту саму сукупність додаткових змінних

(кількість знаків, наявність сіблінгів, місце проживання, вік дитини, вік батьків), але оскільки їхній психологічний вплив на структуру змінних вже описано, то ми при описі вибірок формувального експерименту подамо їхніх характеристик з урахуванням вищевикладеного.

Учасники формувального експерименту були випадковим чином поділені на експериментальну, обмежено контрольовану (іноді у вітчизняній літературі її називають групою плацебо) і контрольну групи. Таким чином, блокова рандомізація виступала головним інструментом забезпечення еквівалентності вибірових сукупностей, що є головною загрозою внутрішньої валідності в міжсуб'єктному плані дослідження (Slack, Draugalis, 2001; Trafimow, 2022; Clemens, Voman, Mowen, 2021).

Рис. 3. Демографічні показники вибірки формувального експерименту.

Експериментальна група батьків використовувала у спілкуванні з дітьми засоби альтернативної і додаткової комунікації, картки з графічними символами. Обмежено-контрольована була введена для врахування плацебо ефекту, а також деяких інших загроз валідності, пов'язаних із реактивністю досліджуваних. Її учасники отримували рекомендації щодо розвитку комунікації у дітей, на теми, однакові з програмою експериментальної групи, лише без використання стимульного матеріалу, графічних символів для асистування у комунікації. Контрольна група давала можливість контролювати загрози валідності, пов'язані із дорослішанням та фоном.

У формувальному експерименті взяли участь 96 сімей, які виховують дітей віком від 3 до 17 років з діагностованими вираженими порушеннями мови та мовлення і потребують асистованої комунікації. У кожній сім'ї один з батьків дітей віком від 3 до 17 років упродовж 3 місяців спостерігав за комунікативною поведінкою своєї дитини, а також за

поведінковими проявами прив'язаності, а саме за конфліктністю та близькістю у стосунках з дитиною, відповідно до концепції Pianta (Pianta, 2011)

Рекрутинг учасників відбувався із залученням батьківських спільнот та організацій громадянського суспільства, що підтримують сім'ї з дітьми, які мають порушення мови, мовлення та/або комунікації і потребують асистованого спілкування. До участі в дослідженні були запрошені батьки дітей з діагностованими вираженими комунікативними порушеннями, учасники — громадського об'єднання «Спільнота альтернативної і додаткової комунікації в Україні» aac.org.ua. Склад груп був таким, щоб усунути можливі впливи таких побічних змінних, як вік та стать дитини. (Широкий віковий діапазон, як зазначалося, пов'язаний із особливостями діагностичного інструментарію).

Таблиця 2.1. Дескриптивні характеристики вибіркової сукупності

| Групи, кількість учасників | Вік дитини, років | Стать дитини | Вік одного з батьків (учасника) років | Склад сім'ї | Місцевість проживання | Частота корекційних занять поза дослідженням | Сиблінги |
|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Група 1 (експериментальна), N=29 | Мін. 3 Макс. 15 Середній 6 | Чол. – 24 Жін – 5 | Мін. 25 Макс. 55 Середній 37 | Повна 27 Неповна 2 | Міська 21 Сільська 8 | Середня – 1-5 разів на місяць | Є - 19 сімей, Немає - 10 сімей |

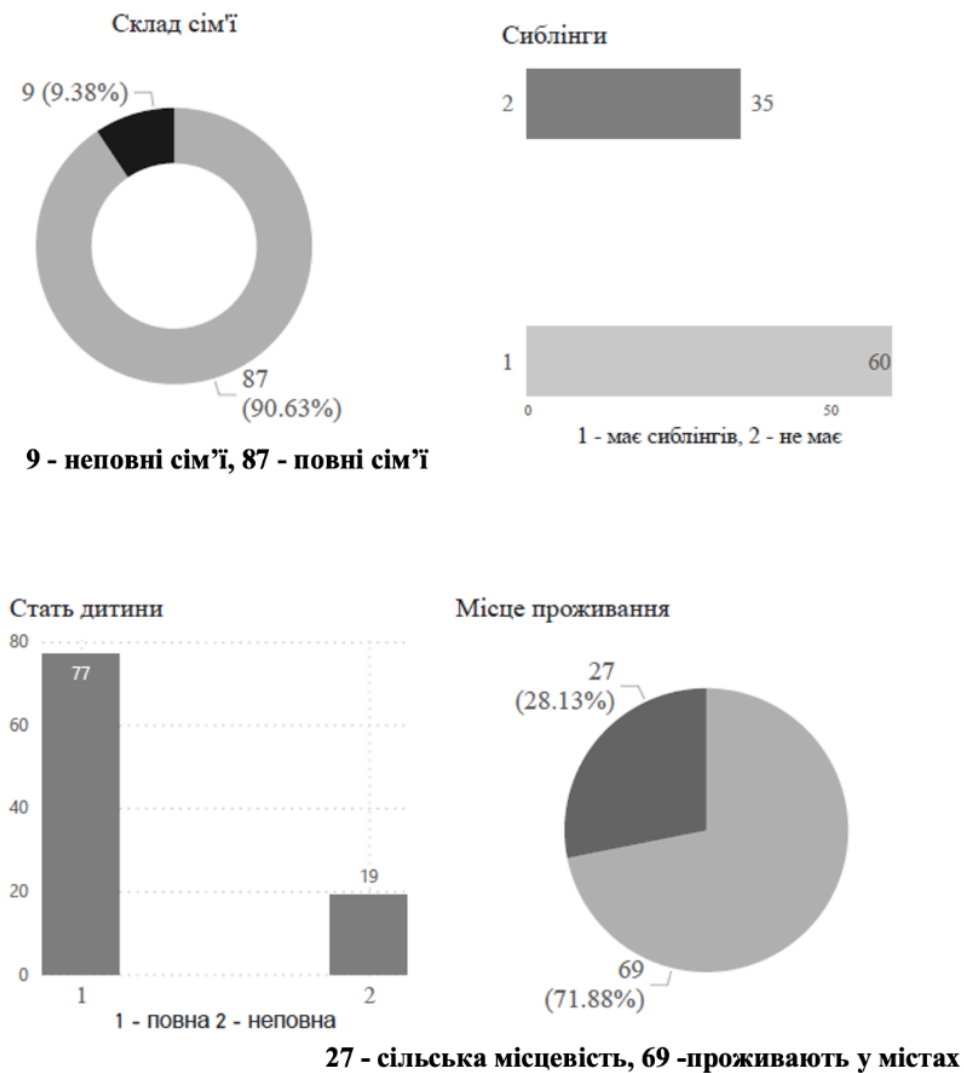
Серед інших побічних змінних, які слід враховувати при інтерпретації результатів дослідження, є демографічні показники вибірки. Зокрема, 90% учасників представляють повні сім'ї, 61 дитина має братів і сестер, а 35 дітей не мають, у 77 дітей (80%) батьки зазначили чоловічу стать (питання гендеру не розглядалось у зв'язку з участю дітей дошкільного віку, від 3 років), у 19 дітей (20%) - жіночу стать, інша стать дитини не була обрана жодним з батьків-учасників. Переважна більшість учасників – 72% – мешкають в містах, 28% – у сільській місцевості.

Рис. 5 Демографічні характеристики вибірки

Учасники експериментальної та обмежено контрольованої груп проходили навчання онлайн раз на 2 тижні впродовж 3 місяців у вигляді вебінарів. Батьки в експериментальній групі під час навчання отримували інформацію про використання карток із символічними зображеннями для асистованого спілкування – символів альтернативної і додаткової комунікації. Учасники обмежено-контрольованої групи (яка мала функцію відстежити можливий плацебо-ефект) відвідували заняття з такою ж частотою, на заняттях розглядалися ті самі теми, що й в експериментальній групі, але без навчання асистуванню в комунікації за допомогою графічних символів. Учасники дослідження попередньо пройшли анкетування, де

відповіли на питання про окремі характеристик сім'ї, а також про ступень володіння навичками комунікації.

Рис. 10. Демографічні характеристики основної вибірки дослідження.



Крім того, батьки зазначали, якою кількістю символів (рухів, вигуків, графічних чи мануальних символів, жестів тощо) дитина користується функціонально, вказуючи за допомогою символів на поняття, об'єкти або людей, які її оточують чи про які вона хоче щось сказати. Так, 86% всіх

учасників дослідження у трьох групах користувались у щоденній комунікації 2-10 символами, 35% опитаних батьків відмітили, що символи не використовуються функціонально.

Останній показник може свідчити також про те, що батьки потребують окремого навчання на розпізнавання комунікативних символів, які використовує дитина, та ініційованих нею актів комунікації. Тому в програму навчання батьків експериментальної групи було включено практику спостереження за комунікацією та розбору випадків комунікації дітей з мовленнєвими порушеннями та батьків на відео, наданим Одеським обласним методичним центром раннього втручання за згодою батьків, які ділились досвідом у відео. Таким чином, дослідження окрім експериментальної мети, виконувало також формувальну та навчальну функцію для сімей, де зростають діти з комунікативними порушеннями.

У експериментальній групі діти-учасники до початку дослідження або не використовували жодного символу комунікації функціонально, за твердженням батьків (17 з 29 учасників групи), або використовували лише 1-2 символи, поняття функціонально (12 з 29 учасників).

Принагідно зазначимо, що використанням символів у комунікації вважається вживання жестів, жестової мови, використання рухів тіла, погляду, вигуків, будь який символічний спосіб вказати на бажане або повідомити про щось функціонально. Що означає, що комунікація досягає мети, а отримувач і відправник повідомлення розуміють одне одного. У визначенні функціональної комунікації в цьому дослідженні спираємось на визначення Міжнародного товариства альтернативної і додаткової комунікації та на концепцію тотальної комунікації норвезького дослідника S.von Tetzner.

Навчальна програма для батьків. Батьки обмежено-контрольованої і експериментальної груп проходили чотири заняття упродовж дослідження кожні три тижні. Зміст програми був

спрямований на ознайомлення з основами теорії прив'язаності у прикладному аспекті щоденних стосунків. Також були розглянуті поведінкові проблеми при вихованні дітей з комунікативними порушеннями, методи АВС-аналізу для спостереження, розуміння і корекції поведінки дітей у співпраці з фахівцями або командою супроводу сім'ї. Батьки обмежено-контрольованої групи мали заняття по 60 хвилин, батьки експериментальної групи – по 90 хвилин, додаткові 30 хвилин у експериментальній групі були присвячені навчанню взаємодії дітей з картками для комунікації.

Для учасників експериментальної групи, які визначили, що діти не користуються символами для комунікації (картками, жестами) функціонально, було запропоновано обрати один-два символи зі стимульного матеріалу або використати власне зображення, жест на позначення дії, предмету, який подобається дитині.

План навчання батьків. Обмежено-контрольована група.

1. Основи прив'язаності.
2. Спільна увага.
3. АВС-аналіз поведінки.
4. Постановка цілей у розвитку дитини у співпраці батьків з командою супроводу. Цілі, що стосуються зміцнення прив'язаності. Оцінка змін у стосунках.

План навчання батьків. Експериментальна група.

1. Основи прив'язаності. Основи альтернативної і додаткової комунікації.
2. Спільна увага, спрямована об'єкти і символи комунікації.
3. АВС-аналіз поведінки як комунікації.

4. Постановка цілей у розвитку дитини у співпраці батьків з командою супроводу. Комунікативні цілі. Оцінка прогресу у комунікації з використанням асистування за допомогою символів або жестів.

2.3. Загрози валідностей та процедури контролю.

Ми зазначали, що використання формувального експерименту як методу вивчення соціально-психологічних феноменів супроводжується низкою проблем, які доводиться щоразу вирішувати відповідно до мети, обраного предмету та поставлених завдань.

Так, у процесі організації та проведення нами дослідження з каузальною гіпотезою про вплив асистованої комунікації на прив'язаність в дитячо-батьківських стосунках (де останні вимірювалися через показники конфліктності та близькості) в умовах спеціально організованого навчання, тобто розробленої нами програми, виявлено наявність протиріччя між критеріями валідності, заявленими для аналізованого типу експерименту, та повсякденними умовами життя досліджуваних.

Оскільки найбільш уразливими, з погляду репрезентативності вибірки, є «цільові» вибірки, то у процесі роботи виникла особлива потреба проведення рандомізації. Складність досягнення однорідності вибірки полягала у тому, що ми прагнули врахувати велику кількість інших показників, пов'язаних із реаліями щоденного життя дитини (наявність сіблінгів, повна/неповна сім'я, рівень урбанізованості місця помешкання).

Інша загроза внутрішньої валідності виникала через те, що участь у дослідженні була «самовідбором» досліджуваних. Тобто спочатку батьки знайомилися з метою дослідження та запропонованою програмою, і лише потім висловлювали свою згоди на участь або відмовлялися від неї. Це, звісно, створює серйозну загрозу для зовнішньої валідності, проте результатом нашого дослідження є не лише встановлення каузальних

зв'язків між змінними, але також виявлення типових проблемних ситуацій у сім'ях, що мають дітей з утрудненнями мовлення. Тому в процесі бесіди ми отримували інформацію, яка дозволила мінімізувати згадану загрозу.

У нашому випадку застосовувалася рандомізація, яка застосовувалася до тих, хто дав згоду на участь у дослідженні. На наш погляд, це також частково мінімізує проблему «самовідбору», адже ступінь зацікавленості – який становить ядро цієї загрози – розподілився у трьох вибіркових сукупностях випадковим чином.

Ще один факт, який виявлено при побудові дизайну дослідження та на який необхідно звернути увагу, пов'язаний з тим, що контроль взаємної інтерференції експериментальних впливів безпосередньо пов'язаний із конкретним видом асистованої комунікації, віком респондентів та ступенем вираженості комунікативних порушень. Зокрема, вираженість порушень комунікації може поєднуватися зі змінами вікових характеристик досліджуваних, що може призвести до зниження контролю за деякими загрозами внутрішньої валідності. Як зазначалося, саме з цією метою ми використовували низку додаткових характеристик, які визначають спосіб функціонування та комунікації у сім'ї (у різних його аспектах). Тим не менше, ми змушені констатувати, що остаточно уникнути інтерференції між цими проміжними змінними ми не можемо, а тому ми враховували це при формулюванні підсумкових висновків нашого дослідження.

Також слід констатувати, що вивчення не лише самого каузального зв'язку, який, за гіпотезою, існує між опануванням асистованої комунікації (тобто змінюваності комунікативних можливостей й ресурсів, комунікативної системи загалом), та прив'язаністю в дитячо-батьківських стосунках супроводжується низкою інших детермінацій, і не всі типи детермінант, а також причин та наслідків, представлених у статистичних термінах «змінних», ми змогли враховувати. Тому цю проблему ми

вирішували через диференціацію різноманітних зовнішніх змінних. Ми виокремили ті змінні, які більшою мірою могли бути проконтрольовані, і ті, повний контроль за якими ускладнений, знижений або неможливий зовсім. Вивчення тих змінних, які не могли бути проконтрольовані в цьому дослідженні – насамперед це війна та усі пов'язані із нею психологічні впливи – ми залишаємо на перспективу.

Формувальний експеримент тривав чотири місяці. Батьки взяли участь у трьох опитуваннях – перед початком дослідження, через два місяці та через чотири місяці, по завершенню. Це також створювало певні ризики для внутрішньої валідності. Тривалість дослідження завжди супроводжується ризиком виснаження вибірки, а в нашому дослідженні ще виникала проблема в тому, що батьки, отримавши інструкції, з різних причин не могли їх повністю коректно виконувати. Останнє призвело до зменшення обсягів вибірових сукупностей між першим, другим та третім заміром. Однак підкреслимо, що вибування учасників з експерименту не було систематичним, тобто не можна сказати, що ті учасники, які полишали експеримент відрізнялися якоюсь якістю, властивістю чи особливістю. Найбільше ми контролювали вік та міру ускладнень у комунікаціях дитини, але констатували, що зменшення обсягів було випадковим за своїм характером, і не виникло виснаження вибірки, тобто зміни важливих для дослідження властивостей вибірових сукупностей.

Пояснимо це більш детально. Обов'язковою умовою участі для експериментальної і обмежено контрольованої груп були заняття, які проводились експериментатором що два тижні. Результати учасників, які відмітили в опитуванні, що не брали участі в регулярних заняттях або з різних причин не почали займатись з дітьми з матеріалами, отриманими на цих заняттях, були виключені з дослідження як ті, які не відповідають умовам і не зазнали експериментального впливу відповідно. З 198 учасників, які погодились на участь у дослідженні лише 96 випадків

вважаються такими, які відповідають умовам, і потрапили у одну з трьох груп дослідження. Опитування і навчання учасників проводилось онлайн.

Пропущені значення у опитувальниках були вилучені із загальних результатів, таким чином з 198 учасників на початку дослідження у обчисленні результатів були взяті до уваги лише 96 відповідей унікальних респондентів, які розподілились між групами наступним чином: 29 сімей у експериментальній групі, 43 у обмежено-контрольованій, 24 – у контрольній групі.

У експериментальній, контрольній та обмежено контрольованій групі була виміряна частота занять з розвитку комунікативних навичок з фахівцем з терапії мови та мовлення, логопедом або корекційним педагогом. Середнє значення у всіх трьох груп становить 1-5 занять на місяць. Цей замір дозволяє виключити опосередкований вплив змін у комунікації під впливом розвиваючих занять поза дослідженням.

Один з батьків від сім'ї, учасник/учасниця дослідження, заповнювали онлайн опитувальники «Шкала дитячо-батьківських стосунків. Коротка форма (CPRS-SF)» (Driscoll & Pianta, 2011) та опитувальних вимірювання динаміки комунікації у дітей, які користуються засобами альтернативної і додаткової комунікації «FIATS- AAC38». Заміри проводились тричі:

- початкове опитування перед стартом занять з батьками з розвитку комунікативної поведінки у дитини,
- проміжне опитування через 2 місяці після початку занять,
- завершальне опитування через чотири місяці після старту.

Загальна вибірка налічує 96 учасників, батьків-респондентів, які заповнили опитувальники щодо поведінки лише однієї своєї дитини з комунікативними порушеннями. Учасники були розподілені по групах випадковим чином і склад груп був урівноважений по віку та статі дітей. До уваги були взяті лиш повністю заповнені опитувальні. Результати з

відсутніми відповідями на окремі запитання, або відповіді учасників експериментальної та обмежено-контрольованої групи, які зазначили, що не розпочали працювати з матеріалами дослідження під час експерименту, не були взяті до уваги, У результаті очистки даних, експериментальна група налічує 29 учасників, обмежено-контрольована 43 учасники і контрольна - 24 учасники.

2.4 Адаптація інструментарію для оцінки особливостей комунікації та прив'язаності у сім'ях дітей з комунікативними порушеннями.

Оскільки необхідно для подальшої роботи адаптувати два опитувальника, то важливо загальну схему роботи, яка буде мати лише незначні відмінності у кожному із опитувальників.

Першим кроком такої роботи є створення україномовної версії тексту опитувальника. Ми дотримувалися усіх рекомендацій, які були висловлені правовласниками діагностичних інструментів

1. Насамперед у вимогах зазначалося що мають бути перкладені української всі складові частини опитувальника, тобто заголовок, інструкції, формулювання пунктів, рейтингова шкала тощо.

2. Два перекладачі зі знанням англійської мови та української мови виконували прямі та зворотні переклади, причому перший перекладач перекладав на українську мову, а другий – на англійську. Перекладач, який перекладав з української мови назад на англійську, був ознайомлений з метою діагностичного інструменту.

3. Перекладач, який перекладає на англійську мову, порівнював результати з оригінальною англійською версією та виявляв варіанти перекладу або труднощі, які походили від того, що не існує певної збіжності між деякими словами.

4. Для перевірки якості перекладу опитувальника, зокрема, його зрозумілості на широкий загал, було проведене пілотажне дослідження, під час якого 8 досліджуваним (батькам дітей, які мають комунікативні порушення), щоб переконатися, що інструкції є зрозумілими, а також зрозумілим є значення пунктів у тому вигляді, як вони написані українською мовою. Важливим елементом такої роботи було інтерв'ю з досліджуваними після проходження діагностичної процедури, про що їх попереджали. Зокрема, нами планувалося виявити причини труднощів, що виникають в розумінні пунктів опитувальника. У разі необхідності роботу з мовною компонентою опитувальника передбачалося продовжити, проте жоден з учасників пілотажного дослідження не висловив зауважень. Отже, ми дійшли висновку, що переклад було здійснено якісно, а результат цього перекладу є цілком зрозумілим для учасників. (І це стосувалося обох опитувальників). Принагідно зазначимо, що переклад з англійської оригінальної версії FIATS-AAC 38 захищений законодавством про авторське право. Авторське право належить установі Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital (© 2022 Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital). Тому будь-яке подальше використання або копіювання цього опитувальника повинно бути дозволене окремим ліцензійним договором з правовласником. Крім того, переклад буде передано Шерон Вонг, директору з комерціалізації в Holland Bloorview (sharon.wong@hollandbloorview.ca). Надалі ми визначали показники надійності як внутрішньої валідності (внутрішньої узгодженості шкали), надійності як ситуаційної стабільності (ретестова надійність), дискримінативність (дельта Фергюсона), а також перевіряли внутрішню структуру опитувальників, зіставляючи ці показники із тими, що представлено в керівництвах користувача до кожного опитувальника відповідно.

2.4.1. Адаптація опитувальника CPRS-SF.

Адаптація опитувальників була здійснена за погодженням з авторами зі збереженням авторських прав. Текст опитувальника взятий за публікацією Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011).

Опитувальник CPRS-SF – це інструмент, який широко використовується у психосоціальному супроводі сімей для самостереження батьків за позитивними і негативними аспектами їхніх стосунків з дітьми. Цей опитувальник був створений на основі методики самооцінки вчителями стосунків з окремими учнями the Student Teacher Relationship Scale (STRS), запитання опитувальника були визначені за поглядами на прив'язаність Waters & Deane, 1985 та запропонованим набором запитань (Q-set) для оцінки проявів цього явища у стосунках. CPRS, повна і скорочена форми були розроблені в Університеті м. Вірджинія, США.

Всі 15 запитань CPRS-SF оцінюються за 5-бальною шкалою Лайкерта і оцінки сумуються за двома шкалами: прояви конфліктності і прив'язаності. Шкала конфліктності – 8 запитань з 15 – показує, наскільки один з батьків-респондент визначає, що її/його стосунки з дитиною визначаються негативізмом у її поведінці. Решта 7 з 15 запитань характеризують прояви близькості, наскільки у стосунках респондента/-ки з її/його дитиною присутні тепло, емоційна близькість, прихильність і спонтанне позитивно забарвлене спілкування. Конфліктність та близькість за опитувальником являють собою два протилежні домени, автори опитувальника зазначають низьку кореляцію між цими шкалами ($r = 0.16$). Автор методики посилається на трирічне дослідження з використанням опитувальника в Ірландії, під час якого коефіцієнти узгодженості альфа Кронбаха були визначені як 0.72 для шкали конфліктності та 0,58 для позитивних аспектів, шкали близькості відповідно (за Pianta et al., 2011).

Важливими рисами опитувальника CPRS (Pianta, 1992) та його скороченої форми є те, що він реєструє батьківські самостереження,

сприйняття стосунків з дитиною та її поведінки, і дає змогу досліджувати ці явища у динаміці. При чому, опитувальник не має нормативних значень, а призначений для самопорівняння на інтрасуб'єктивному плані і дає змогу вивчати явище прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках залежно від різних чинників. CPRS широко використовується у дослідницькій практиці та клінічній роботі і визнаний надійним та валідним методом вивчення дитячо-батьківських стосунків. Наприклад, у літературі згадуються випадки визначення за допомогою опитувальника батьківських інтервенцій або психологічних особливостей батьків, виокремлення сімей з підвищеним ризиком поведінкових та емоційних проблем у дітей тощо.

Для цього наукового дослідження найважливішою особливістю опитувальника, яка зумовила його вибір, є можливість спостерігати за поведінкою дітей без опори на вербальний компонент. Прив'язаність за опитувальником оцінюється не через мовні, а через поведінкові прояви, які, у свою чергу, є спробами комунікації. Таким чином, опитувальник не має перешкод у визначенні прив'язаності у стосунках дітей з вираженими комунікативними порушеннями, які не використовують вербальне мовлення, та їхніх батьків. При цьому, важливо зазначати, що конфліктність, як виявили Driscoll and Pianta (2011), характеризує не лише прив'язаність, але і позитивно корелює з поведінковими проблемами у дітей, тому у дослідженні учасники були розподілені на три групи, для оптимального контролю індивідуальних відмінностей учасників та впливу зовнішніх факторів.

Валідаційні дослідження опитувальника CPRS, повної і скороченої форм проводились у різних країнах. Перше дослідження за участі матерів було проведене Akgun and Yesilyaprak у 2010 в Турції (цитуються за Pianta at al., 2011). Використовуючи аналіз головних компонентів, автори визначили 2 фактори, конфлікт та позитивні стосунки, із значеннями альфа Кронбаха 0.85 та 0.73 відповідно. Друге дослідження турецьких вчених

Uzun and Baran (Uzun, and Baran 2019) визначило внутрішню узгодженість і стабільність при опитуванні батьків. Коефіцієнти альфа Кронбаха склали 0.76 для визначеної шляхом факторного аналізу шкали позитивних стосунків, та 0.62 для фактору конфліктності. І 0.71 в цілому для опитувальника. Це дослідження дозволило глибше вивчити культуральні особливості при використанні інструменту, а також визначити різницю при заповненні опитувальника батьками і матерями.

Коротка форма CPRS (CPRS-SF) визначена авторами опитувальника, як більш адаптована до культуральних відмінностей та врахування особливостей відповідей матерів і батьків (Driscoll, Pianta, 2011). Simkiss зі співавторами валідували the CPRS-SF на виборці у Великобританії, підтвердивши двофакторну структуру опитувальника (Simkiss et al., 2013). Такий же самий результат отримали Escalante-Barríos зі співавторами з версією опитувальника турецькою мовою при дослідженні соціальної групи сімей з низьким рівнем доходу (Escalante-Barríos et al., 2020).

Враховуючи культуральну перспективу у вивченні прив'язаності, дослідники сходяться на тому, що всі діти потребують і шукають дорослу фігуру, до якої розвивається прив'язаність (прихильність), а дорослий, у свою чергу, відповідає на сигнали і потреби дитини, гарантуючи безпеку та емоційну підтримку, що сприяє її соціо-емоційному розвитку. Водночас, тривають наукові диспути, що ці рольові моделі не є універсальними, адже зумовлені культуральними особливостями стосунків. Keller проаналізував один з найважливіших принципів безпечної прив'язаності, чуйність батьків або осіб, що їх замінюють, і здатність давати емоційну відповідь. Дослідник відмітив культуральні особливості, так в країнах Заходу (Північна Америка, Західна Європа) батьки демонструють чуйність, звертаючись вербально до дитини, а у культурах Сходу (країни Азії) – виражать близькість фізичною присутністю поруч, дотиками тощо. Водночас, ці та інші культуральні відмінності не протирічають структурі та

змісту опитувальника і виведеним у ньому двом шкалам (у скороченій формі CPRS) (Keller, 2018).

Інша культуральна різниця спостерігалась у різниці проявів батьківської ролі в догляді за дитиною. Cabrera, 2020; Van Bakel and Hall, 2020 (як цитується у Pianta et al., 2011) визначили, що чуйність татусів відрізняється від чуйності матерів, але вони однаково важливі в побудові стосунків прив'язаності. При цьому було виявлено, що визначення батьками конфліктності у стосунках може бути зумовлене культурально очікуваннями від дитини і самих батьків (Dyer et al., 2017).

Тому у даному дослідженні була приділена увага врівноваженню групи по різних соціо-демографічних параметрах: повний і неповний склад сім'ї, стать (гендерна роль) батьків, стать і вік дитини тощо, вираженість комунікативних порушень. Pianta закликає враховувати гендерні особливості і ролі як дітей, так і батьків, адже це може впливати на різні патерни у дитячо-батьківських стосунках. Водночас, розробники опитувальника спостерігали стабільність оцінок, які давали матері і татусі дітей у дослідженнях, які тривали понад три роки.

При цьому, спостерігалась помірна узгодженість результатів між оцінками татусів і матерів, вище по шкалі конфліктності і менше по балах близькості. Таким чином, спираючись на крос-культуральні та лонгітюдні дослідження з урахуванням гендерного різноманіття досліджуваних дітей і батьків, а також на валідаційні дослідження послідовників Pianta, методика CPRS-SF була обрана в якості одного з інструментів дослідження з врахуванням і контролем наявних обмежень.

Наразі наведемо основні психометричні показники, які визначають якість діагностичного інструменту і, зокрема, якість здійсненої адаптації.

Аналіз було розпочато з перевірки надійності як внутрішньої узгодженості. На основі даних, отриманих за допомогою підрахунку α -Кронбаха, можемо стверджувати, що адаптація шкали конфліктів

виявилася успішною. Зокрема, основний показник задовольняє вимогам (див. Таб. 2.2)

Таблиця 1. Показники надійності як внутрішньої узгодженості шкал української версії CPRS-SF

| | Альфа Кронбаха української версії | Альфа Кронбаха оригінальної версії |
|------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Шкала конфліктів | 0,752 | 0,72 |
| Шкала близькості | 0,682 | 0,58 |

Як бачимо, шкала конфліктності відтворює показники внутрішньої узгодженості, які властиві оригінальній версії опитувальника. Шкала близькості навіть перевищує аналогічний показник оригіналу. Втім, слід звернути увагу на те, що опитувальник демонструє доволі істотні коливання в різних культурах (про що йшлося вище). Тим не менше, можемо стверджувати, що опитувальник має достатні показники внутрішньої узгодженості, щоб забезпечувати надійні вимірювання. Крім того, важливим є аналіз роботи окремих пунктів в межах шкали. (див Таб. 2.3.)

Таблиця 2. Аналіз внутрішньої узгодженості шкали конфліктів української версії CPRS-SF

| | Середнє шкали за умов видалення пункту | Дисперсія шкали за умов видалення пункту | Кореляція пункту з сумарним балом | Квадрат коефіцієнта множинної кореляції | Альфа Кронбаха за умов видалення пункту |
|----------|----------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| VAR00002 | 20,8587 | 29,002 | ,545 | ,403 | ,711 |
| VAR00004 | 21,0326 | 34,735 | ,022 | ,118 | ,800 |

| | | | | | |
|----------|---------|--------|------|------|------|
| VAR00008 | 19,7609 | 29,283 | ,432 | ,363 | ,729 |
| VAR00010 | 19,6848 | 27,823 | ,511 | ,408 | ,714 |
| VAR00011 | 19,7826 | 27,710 | ,545 | ,433 | ,707 |
| VAR00012 | 19,6196 | 27,557 | ,544 | ,382 | ,707 |
| VAR00013 | 20,1304 | 27,653 | ,595 | ,419 | ,699 |
| VAR00014 | 20,2826 | 28,864 | ,452 | ,275 | ,725 |

Як бачимо, дещо вищі оцінки середнього шкали за умов видалення пункту та, відповідно дисперсії шкали за умов видалення пункту провокує пункт «Моїй дитині неприємні мої ласки чи дотики», проте ці відмінності не є настільки критичними, щоб корегувати формулювання цей пункт опитувальника.

Аналіз показників у стовпчику «Альфа Кронбаха за умов видалення пункту» показує, що немає суттєвих зсувів в роботі шкали. Видалення пункту «Моїй дитині неприємні мої ласки чи дотики», де показник узгодженості зростатиме до 0,80 не є, по-перше, суттєвим, по-друге, призведе до скорочення шкали, а це може негативно позначитися на надійності вимірювань. Тому ми вирішили не корегувати роботу шкали таким чином, тобто за рахунок скорочення пунктів.

Так само ми бачимо пункт «Моя дитина спонтанно ділиться інформацією про себе», який відхиляється від показників інших пунктів, якщо аналізувати оцінки середнього шкали за умов видалення пункту та, відповідно дисперсії шкали за умов видалення пункту. Однак так само ми стверджуємо, що це незначні відхилення й коригування пункту не потребують. Що ж до показників «Альфа Кронбаха за умов видалення пункту», то жоден з них не засвідчує можливості підвищити внутрішню узгодженість шкали.

Таблиця 3. Аналіз внутрішньої узгодженості шкали близькості української версії CPRS-SF

| | Середнє шкали за умов видалення пункту | Дисперсія шкали за умов видалення пункту | Кореляція пункту з сумарним балом | Квадрат коефіцієнта множинної кореляції | Альфа Кронбаха за умов видалення пункту |
|----------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| VAR00001 | 21,5543 | 17,305 | ,480 | ,332 | ,629 |
| VAR00003 | 21,7826 | 18,194 | ,368 | ,180 | ,655 |
| VAR00005 | 22,1413 | 16,804 | ,507 | ,322 | ,620 |
| VAR00006 | 21,7826 | 16,897 | ,459 | ,297 | ,631 |
| VAR00007 | 23,0870 | 16,454 | ,331 | ,252 | ,671 |
| VAR00009 | 22,3478 | 17,065 | ,344 | ,294 | ,662 |
| VAR00015 | 22,8478 | 16,680 | ,328 | ,273 | ,670 |

І нарешті наведемо дані, які стосуються загальних параметрів роботи шкал (див.Таб.2.5). Основні описові характеристики шкал української версії CPRS-SF, а саме дисперсія, середнє значення, середньо-квадратичне відхилення та кількість пунктів.

Таблиця 4. Основні описові характеристики шкал української версії CPRS-SF

| | Середнє | Дисперсія | Середньо-квадратичне відхилення | Кількість пунктів |
|--|---------|-----------|---------------------------------|-------------------|
| | | | | |

| | | | | |
|------------------|---------|--------|---------|---|
| Шкала конфліктів | 23,0217 | 36,681 | 6,05647 | 8 |
| Шкала близькості | 25,9239 | 22,049 | 4,69565 | 7 |

А також нами здійснено перевірку нормальності розподілення шкал української версії CPRS-SF (див.Таб. 2.6)

Таблиця 5. Перевірка на відповідність закону нормального розподілення шкал української версії CPRS-SF

| | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------|-----------------------|----|---------|--------------|----|------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Шкала конфліктів | ,056 | 63 | ,200(*) | ,990 | 63 | ,726 |
| Шкала близькості | ,070 | 63 | ,200(*) | ,982 | 63 | ,230 |

Як бачимо, для обох шкал показники значущості знаходяться в зоні нульової гіпотези, тобто вимірювання за обома шкалами за умови достатніх розмірів вибірки утворюватимуть нормальний розподіл, а це, своє чергою, опосередковано свідчить про стабільність роботи шкали й високий ступінь внутрішньої валідності.

Структурна валідність опитувальника. Перевірка внутрішньої структури опитувальника здійснювалася за допомогою процедур конфірмаційного факторного аналізу методом головних компонент з подальшим ортогональним обертанням Варімакс. В Табл.2.7 представлено результати перевірки. Як бачимо, вихідна структура опитувальника повністю збережена. До першого компоненту увійшли пункти 1, 3, 5, 6, 7, 9, 15, до другого – 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14. Отже, можемо констатувати, що за цим показником адаптація опитувальника є успішною.

Табл. 6. Конфірмаційний факторний аналіз української версії CPRS-SF.

| | Компоненти | |
|----------|------------|-------|
| | 1 | 2 |
| VAR00001 | -,262 | ,636 |
| VAR00002 | ,690 | -,213 |
| VAR00003 | -,066 | ,555 |
| VAR00004 | -,155 | -,493 |
| VAR00005 | -,300 | ,559 |
| VAR00006 | -,164 | ,592 |
| VAR00007 | -,041 | ,535 |
| VAR00008 | ,747 | ,280 |
| VAR00009 | -,205 | ,522 |
| VAR00010 | ,693 | ,003 |
| VAR00011 | ,591 | -,422 |
| VAR00012 | ,654 | -,146 |
| VAR00013 | ,619 | -,326 |
| VAR00014 | ,568 | -,247 |
| VAR00015 | -,108 | ,486 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Розробники оригінальної версії зазначають, що шкали конфлікту та близькості представляють вимірювання двох різних сфер у стосунках між батьками та дітьми, про що свідчить відносно низька кореляція між шкалами ($r = 0,16$). В нашому випадку коефіцієнт скорельованості виявився дещо вищим ($r = 0,24$). Тим не менше, це невисокий рівень скорельованості, отже, шкали залишилися автономними та не створюють

ризиків «перекриття» змісту шкал при вимірюваннях. Отже, не існує ризику порушення надійності та валідності вимірювань.

Ретестова надійність. Ретест проводився через три місяці після першого заміру та оцінювався за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона. Показники ретесту для шкали близькості становлять $r=0,724$ ($p=0,000$), а шкали конфліктності - $r=,808$ ($p=0,000$).

Отже, можемо стверджувати, що тест має високу ситуативну стабільність, відповідно, вимірювання також є надійними у часі, а фонові впливи не позначаються на роботі його шкал. Це досить важливий показник, якщо врахувати, що основна частина дослідження проводилася в умовах війни, коли вплив зовнішньої ситуації на дитячо-батьківські стосунки є доволі очікуваним.

Дискримінативна потужність. Дискримінативність шкал обраховуємо за формулою Дельти Фергюсона (Морозов, 1994; Тітов, 2018).

$$\delta = \frac{(n+1) \times (N^2 - \sum f_i^2)}{nN^2},$$

де N – кількість випробовуваних;

n - кількість завдань;

f_i - частота, з якою зустрічається певний бал.

Отже, цей показник для шкали конфліктності становить 0,946, а для шкали близькості – 0,937. Це – досить високі показники, які свідчать, що шкали опитувальника спроможні чітко диференціювати досліджуваних за ознакою, що вимірюється. Підсумовуючи, можемо стверджувати, що всі психометричні показники україномовної версії цього опитувальника знаходяться в прийнятному діапазоні, тобто адаптація є успішною.

Адаптація опитувальник FIATS-AAC 38. Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication (FIATS-AAC SF) – тобто Шкала впливу допоміжних технологій на сім'ю

для альтернативної та додаткової комунікації, скорочена форма – це опитувальник, який заповнюють батьки, проте розроблений він для виявлення функціонування дитини та сім'ї загалом у тих в сферах, в котрих можна очікувати дії АДК.

Однією із важливих особливостей цього опитувальника, що робить значущою його адаптацію в українське наукове поле, є його застосовність до дітей та молоді віком від 3 до 18 років. На наш погляд, практична значущість такої адаптації посилюється саме широким віковим діапазоном, адже діагностика властивостей, які не є медіанними у генеральній сукупності, завжди пов'язана із тим, що інструментарій має вузький віковий (або іншого роду обмежень) діапазон. Останнє, своєю чергою, викликає деякі проблеми при використанні інструментарія, позаяк необхідним є встановлення тестових норм для різних вікових груп. У випадку використання FIATS-ААС такої проблеми не виникатиме.

FIATS-ААС має 13 параметрів для вимірювання функціональних і контекстуальних факторів, які можуть впливати на організацію повсякденних практик дітей, що мають ускладнення в мовленні, і, відповідно, вимагають використання асистованої комунікації.

Виміри включають сім факторів, що прямо стосуються дитини (поведінка, спілкування, задоволеність, виконання діяльності, освіта, самозабезпеченість, соціальна універсальність) і шість факторів, пов'язаних з батьками та сім'єю (допомога опікунів, енергія, сімейні ролі, фінанси, безпека, нагляд).

За допомогою FIATS-ААС також можна оцінити функціональну продуктивність у ключових сферах використання асистованої комунікації. Його також можна використовувати як діагностичний інструмент «до» та «після» втручання для оцінки реальних результатів після періодів використання допоміжних комунікативних пристроїв або тих чи інших систем асистованої комунікації.

(Оскільки віковий діапазон цільової аудиторії опитувальника є досить широким, то у технічному сенсі ми використовуємо лише маркер «діти», якій слід прочитувати як «діти, підлітки та молодь».

На наш погляд, діти з комунікативними порушеннями за можливостями спілкування мають вищий рівень депривації у допоміжних засобах порівняно з потребами дітей з іншими формами порушення функцій. Так, наприклад, використання різних асистивних технологій для мобільності (палиць, милиць, ходунків) є більш звичним в реаліях українського сьогодення, ніж використання системи карток або спеціальних планшетів, що допомагають дитині висловитися або заявити про свою потребу.

Своєю чергою, зрозуміло, що незадоволені потреби у спілкуванні можуть перешкоджати дитині брати активну участь у повсякденній діяльності, ставати причиною труднощів в соціальних інтеракціях, а також позначуватися негативно на розвитку когнітивних умінь, на формуванні навичок мови та мовлення, навчальних умінь тощо. Варто також зазначити, що шкали, які виявляють функціональні та контекстуальні результати, пов'язані з втручаннями асистованої комунікації, також можуть надати важливу інформацію про повсякденне життя дітей з комплексними комунікативними потребами та їхніх сімей.

Зазначимо принагідно, що Міжнародна класифікація функціонування, інвалідності та здоров'я дітей та молоді, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF-CY, 2007) стала основою розробки FIATS-AAC. Відповідно, ICF-CY забезпечує концептуальну основу для вимірювання здоров'я, функціонування та інвалідності, що забезпечує універсальну біопсихосоціальну структуру для опису усіх з'язків.

Виміри FIATS-AAC концептуально пов'язані з компонентами ICF-CY. П'ять факторів опитувальника, пов'язаних з дитиною (спілкування,

діяльність, освіта, самозабезпечення та соціальна універсальність), розглядаються як ключові функціональні сфери, що стосуються діяльності та участі. Два фактори, пов'язані з дитиною (поведінка та задоволеність), концептуалізуються як особистісні фактори. А це означає, що особистісні фактори можуть впливати на участь дитини в повсякденній діяльності (та залежати від неї). Шість сфер FIATS-AAC, пов'язаних із батьками та сім'єю (допомога опікунам, енергія, сімейні ролі, фінанси, безпека та нагляд), є факторами навколишнього середовища, які можуть ідентифікувати ступінь, до якої соціальні відносини та ставлення партнерів по спілкуванню взаємодіють як фасилітатори або інгібітори комунікативного функціонування дитини. Як свідчить досвід використання FIATS-AAC, функціональні та контекстуальні аспекти, вимірювані опитувальником, переплітаються з якістю життя та результатами розвитку дітей, що мають ускладнення у спілкуванні та вдаються до текхік асистивної комунікації. Отже, FIATS-AAC також може використовуватися як інструмент моніторингу реального впливу втручань асистованої комунікації на якість життя таких дітей.

Тепер наведемо основні психометричні показники та подамо їхню інтерпретацію. Так, стосовно надійності як внутрішня узгодженість ми отримали досить прийнятні показники (див. Табл. 7).

Таблиця 7. Показники надійності як внутрішньої узгодженості шкал української версії FIATS-AAC

| Шкали | Альфа Кронбаха україномовної версії | Альфа Кронбаха оригінальної версії |
|----------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Поведінка | 0,693 | 0.78 |
| Навчання | 0,848 | 0.89 |
| Особисте спілкування | 0,868 | 0.93 |
| Самостійність | 0,518 | 0.82 |

| | | |
|---------------------|-------|------|
| Соціальна гнучкість | 0,711 | 0.70 |
| Безпека | 0,791 | 0.76 |
| Нагляд | 0,407 | 0.66 |

Аналізуючи отримані показники, можемо стверджувати, що загалом вимоги до внутрішньої узгодженості шкал виконуються, хоча дві шкали (“Самостійність” та “Нагляд”) мають дещо нижчі показники, ніж оригінальна версія. Причина, на наш погляд, криється у фонових втручаннях, пов’язаних із тим, що адаптація опитувальника відбувалася під час війни, а ці шкали, фактично, можуть відображати певну «емоційну заангажованість» батьків. Оскільки ці шкали утворюють певний антагонізм, то й їхнє синхронне послаблення узгодженості відповідей є зрозумілим.

Тим не менше, оскільки шкали опитувальника FIATS-AAC не використовуються ізольовано, можемо вважати, що при діагностиці деякі слабші показники не створять великої загрози при вимірюванні.

Також представимо основні описові характеристики шкал (див. Таб 8).

*Таблиця 8. Основні описові характеристики шкал української версії
FIATS-AAC*

| Шкала | Середнє | Дисперсія | Середньо Квадратичне відхилення | Кіль- кість пунктів |
|-------------------------|---------|-----------|---------------------------------------|---------------------------|
| Поведінка | 21,7303 | 24,813 | 4,98125 | 5 |
| Навчання | 19,5000 | 41,440 | 6,43736 | 5 |
| Особисте спілкування | 29,2935 | 85,309 | 9,23626 | 8 |
| Самостійність | 25,5217 | 16,032 | 4,00406 | 5 |

| | | | | |
|--------------------------------------|---------|--------|---------|---|
| Соціальна гнучкість (versatility) | 17,9457 | 34,821 | 5,90095 | 5 |
| Безпека | 17,9780 | 30,422 | 5,51559 | 5 |
| Нагляд | 20,4239 | 18,642 | 4,31770 | 5 |

Перевірка на нормальність (див.Таб.2.10.) показала, що лише шкала «Особисте спілкування» дає можливість отримати нормальний розподіл на цій вибірці адаптації. На наш погляд, однією з причин є те, що для оцінювання використовується розширена (семибальна) шкала Лайкерта, а самі шкали мають незначну кількість пунктів. Тим не менше, оскільки в оригінальній версії не зазначається, що шкали повинні давати нормальне розподілення, то можемо вважати отримані показники прийнятними для подальшої роботи.

Таблиця 9. Перевірка на відповідність закону нормального розподілення шкал української версії FIATS-AAC

| | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|-------------------------|-----------------------|----|---------|--------------|----|------|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Поведінка | ,133 | 88 | ,001 | ,960 | 88 | ,009 |
| Навчання | ,122 | 88 | ,002 | ,968 | 88 | ,027 |
| Особисте Спілкування | ,073 | 88 | ,200(*) | ,982 | 88 | ,272 |
| Самостійність | ,091 | 88 | ,067 | ,962 | 88 | ,012 |
| Соціальна гнучкість | ,097 | 88 | ,038 | ,971 | 88 | ,049 |
| Безпека | ,095 | 88 | ,047 | ,978 | 88 | ,138 |
| Нагляд | ,106 | 88 | ,015 | ,983 | 88 | ,285 |

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Структурна валідність. Перевірку структурної валідності ми виконували на основі матриці інтеркореляцій. Такий спосіб аналізу ми обрали з огляду на дві причини. По-перше, конфірматорний факторний аналіз тут матиме слабшу потужність, оскільки шкали належать до однієї площини, де самі виміри дуже зближаються за змістом. По-друге, в керівництві користувача спосіб перевірки внутрішньої структури опитувальника не наведено, отже, ми маємо можливість обрати інший спосіб розрахунків (Flake Pек, Nehman, 2017; Simms, 2008).). Результати перевірки представлено в Таб. 2.11.

Як бачимо, між шкалами дійсно існують значущі зв'язки, але важливим є те, що вони є прямими, тобто дійсно можуть бути інтерпретовані як система вимірів, яка є несуперечливою та внутрішньо логічною. А отже, можна вважати, що в цьому сенсі адаптація опитувальника також є успішною.

Таблиця 10. Матриця інтеркореляцій шкал в українській версії FIATS-AAC

| | Поведінка | Навчання | Особисте спілкування | Самостійність | Соціальна Гнучкість | Безпека | Нагляд |
|----------------------|-----------|----------|----------------------|---------------|---------------------|----------|----------|
| Поведінка | 1,000 | ,643(**) | ,502(**) | ,491(**) | ,517(**) | ,358(**) | ,334(**) |
| Навчання | ,643(**) | 1,000 | ,657(**) | ,525(**) | ,659(**) | ,527(**) | ,174 |
| Особисте спілкування | ,502(**) | ,657(**) | 1,000 | ,551(**) | ,870(**) | ,815(**) | ,231(*) |
| Самостійність | ,491(**) | ,525(**) | ,551(**) | 1,000 | ,510(**) | ,411(**) | ,316(**) |
| Соціальна гнучкість | ,517(**) | ,659(**) | ,870(**) | ,510(**) | 1,000 | ,756(**) | ,186 |
| Безпека | ,358(**) | ,527(**) | ,815(**) | ,411(**) | ,756(**) | 1,000 | ,164 |
| Нагляд | ,334(**) | ,174 | ,231(*) | ,316 | ,186 | ,164 | 1,000 |

** Кореляції значущі на рівні 0.01 (2-направлені).

* Кореляції значущі на рівні 0.05 (2-направлені).

Ретестова надійність. Оскільки переважна більшість вимірювань за шкалами української версії FIATS-AAC не відтворює закон нормального розподілення, то для діагностики ретестової надійності ми використовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Оцінюючи показники ретестової надійності як цілком задовільні (див.Таб.11), тим не менше, позначимо дещо нижчі показники ретесту за шкалами Самостійність та Нагляд. Ми вже зазначали, що слабша внутрішня узгодженість за цими шкалами може походити від умов війни, які є потужним фоновим впливом, і, відповідно, ми спостерігаємо нижчі показники ретесту для цих шкал, що можна інтерпретувати як підтвердження гіпотези про вплив війни.

Таблиця 11.

Показники ретестової надійності шкал в українській версії FIATS-AAC.

| Шкала | Коеф.кор.Спірмена | |
|----------------------|-------------------|--------------------|
| | Українська версія | Оригінальна версія |
| Поведінка | 0,882(**) | 0.90(**) |
| Навчання | 0,915(**) | 0.91(**) |
| Особисте спілкування | 0,815(**) | 0.90(**) |
| Самостійність | 0,517(**) | 0.73(**) |
| Соціальна гнучкість | 0,804(**) | 0.91(**) |
| Безпека | 0,669(**) | 0.84(**) |
| Нагляд | 0,573(**) | 0.89(**) |

** Кореляції значущі на рівні 0.01 (2-направлені).

Однак повноцінно перевірити це припущення ми зможемо лише у перспективі, коли буде продовжено роботу до дослідження конструктної валідності обох опитувальників (Strauss, Smith, 2009; Chester, Lasko, 2021).

Дискримінативна потужність. Як і у випадку опитувальника CPRS-SF, тут ми також будемо використовувати дельту Фергюсона для оцінки спроможності шкал розрізняти досліджуваних за мірою прояву кожної із властивостей (див.Таб.2.13). Як бачимо, шкали добре розрізняють досліджуваних, тобто виконуватимуть головне завдання діагностичного інструменту.

Нагадаємо, що визначення дискримінативності шкал опитувальника подається як один з найважливіших психометричних показників, що характеризують діагностичну вартість, проте у вітчизняній практиці він застосовується не так популярно, як показники внутрішньої узгодженості. Адже дискримінативність фактично характеризує те, наскільки тест сенситивний до відмінностей (тоюто якою мірою він може розрізняти досліджуваних щодо вираженості вимірюваної ним властивості), або наскільки «малі» відмінності може виявляти опитувальник (або його шкала).

Таблиця 12. Дискримінативна потужність шкал в українській версії FIATS-AAC.

| Шкала | Дельта Фергюсона |
|----------------------|-------------------------|
| Поведінка | 0,84 |
| Навчання | 0,83 |
| Особисте Спілкування | 0,91 |
| Самостійність | 0,71 |
| Соціальна гнучкість | 0,87 |
| Безпека | 0,82 |

| | |
|--------|------|
| Нагляд | 0,70 |
|--------|------|

Насамкінець підкреслимо, що, хоча не скрізь в українських версіях опитувальників ми отримали ідеальні психометричні показники, тим не менше, оскільки ці опитувальники не будуть використовуватися для індивідуальної діагностики та формулювання певного висновку для окремої дитини, а будуть використані лише для перевірки дослідницьких припущень про вплив асистованої комунікації на формування прив'язаності в дитячо-батьківських стосунках, то можна вважати, що адаптація опитувальників відносно поставлених наукових завдань є успішною.

Висновки до розділу 2

Методологічною основою для дослідження є концепції прив'язаності та практичний досвід застосування асистованої комунікації. Використання інструментарію обумовлене особливостями вибірки, методики передбачають самоспостереження батьків, вимірюють поведінкові прояви дітей і не спираються на вербальне вираження комунікації та прив'язаності, враховуючи комунікативні порушення у дітей.

Емпірична модель дослідження складається з підготовчо-апробаційного та основного етапів, які спрямовані на виконання завдань перекладу і адаптації методик, перевірки взаємозв'язків та розробки стимульного матеріалу. Підбір і адаптація психодіагностичних методик були виконані із залученням батьків дітей з комунікативними порушеннями та фахівців у сфері асистованої комунікації громадського об'єднання “Спільнота АДК в Україні”.

Проведена авторська адаптація методик “Опитувальник дитячо-батьківських стосунків, скорочена форма (CPRS-SF)” та FIATS-AAC 38 за погодженням з правовласниками та науковими

установами, де здійснювалась розробка матеріалів. Адаптація включала такі етапи:

- вивчення посібників користувача методик та досвіду адаптації до інших мов світу,
- здійснення послідовного перекладів з англійської на українську обох опитувальників та адаптація до етнолінгвістичних особливостей популяції (літературне редагування);
- обговорення з респондентами, батьками дітей з комунікативними порушеннями та фахівцями з АДК;
- зворотний дослівний переклад з української на англійську мову;
- узгодження адаптації та дослівного зворотного перекладу з правовласниками.

Пілотажне дослідження стимульного матеріалу було здійснене 2021-22 року і описане у науковій публікації Чайка, Усатенко (2022) і включало в себе використання символів асистованої комунікації у логопедичних заняттях та в домашньому колі, а також апробацію методики навчання батьків основам АДК.

Основні положення цього розділу викладені в публікаціях авторки Усатенко, 2021, Усатенко 2022, Усатенко 2024.

РОЗДІЛ 3. ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ АСИСТОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ В СІМ'ЯХ.

У цьому розділі описані результати дослідження, а саме динаміка комунікації і прив'язаності під впливом використання засобів альтернативної і додаткової комунікації. Визначені типові ситуації спілкування, які виникають на початку використання допоміжної комунікації. Визначено, що асистування у комунікації не лише сприяє загальному розвитку дитини, побудові міжособистісних відносин, інклюзивному навчанню і розвитку навичок спілкування, але і у широкому сенсі допомагає будувати життєво важливий взаємозв'язок з батьками. Висновки нашої роботи відкривають широкі можливості для всебічної психосоціальної підтримки сімей, де зростають діти з комунікативними порушеннями

3.1 Психологічні особливості типових ситуацій спілкування, пов'язаних з початком використання асистованої комунікації в сім'ях.

Типові ситуації спілкування зумовлені віковими потребами дітей, у тому числі комунікативними. Ситуації спілкування батьків і дітей з комунікативними порушеннями дошкільного віку можна розділити на чотири групи, відповідно до того, відносно яких потреб дитини, визначених в працях Чайка М. (Чайка, Усатенко, 2022; Чайка, 2023) здійснюється комунікація, а також включаючи вплив батьків з метою регуляції її поведінки:

Ситуації спілкування, пов'язані із відчуттями фізіологічними потребами та потребою у безпеці (їжа, спрага, туалет, сон, рух тощо, прохання про допомогу).

Ситуації проявів потреби у любові і належності (спілкування, обійми, сімейне спілкування, вираження почуттів тощо).

Ігрова діяльність (іграшки, ігрові дії).

Ситуації регуляції поведінки дитини батьками: дозвіл, заборона тощо.

У сімейному спілкуванні, за відповідями батьків-учасників, в середньому до початку дослідження діти мали від одного до п'яти занять з комунікативного розвитку на місяць та користувались від одного-двох до десяти символів у комунікації з оточуючими. Цими символами були побутові жести, предмети або графічні зображення, малюнки або фотокартки. Упродовж чотирьох місяців батьки експериментальної групи вводили у щоденне спілкування картки для комунікації із запропонованого стимульного матеріалу, розробленого з урахуванням сприйняття візуальної інформації дітьми з розладами аутистичного спектра, іншими порушеннями розвитку, інтелектуальними та/або комунікативними порушеннями (Чайка, 2022) Комунікація батьків і дітей відбувалась у природному середовищі. Тому батькам було рекомендовано використовувати стимульний матеріал у різних ситуаціях спілкування з дитиною: вдома, на ігровому майданчику, в садочку або школі. Батьки поступово отримували детальну інформацію щодо введення символічних зображень в комунікацію дитини. Типові проблемні ситуації спілкування і асистування у комунікації розглядались під час двотижневих занять. План навчання експериментальної групи батьків спирався на потреби сімей, визначені попередніми дослідженнями у галузі, де взято до уваги загально прийняті засади асистованої комунікації і типові ситуації дитячо-батьківської взаємодії.

За визначенням міжнародного товариства АДК (ISAAC), для альтернативної та додаткової комунікації можна використовувати будь який спосіб, щоб передати інформацію, зрозуміти інших та бути почутим.

Це мова, розділена увага, погляд, текст, жести та жестова мова, вираз обличчя, дотики, графічні символи, фотографії або піктограми, пристрої для комунікації або генерації звуку тощо. Ефективною визначається комунікація, коли намір і зміст повідомлення особи розуміє її комунікативний партнер. Вибір словника АДК був обумовлений ситуацією та комунікативними потребами і можливостями тих, хто спілкується. Засоби АДК – графічні та/або манувальні символи – у дослідженні дозволялось поєднувати для забезпечення ефективної взаємодії. Наприклад, у щоденному спілкуванні, крім слів, використовувати жести, вираз обличчя або тон голосу для підкреслення змісту.

1. Ситуації спілкування щодо фізіологічних потреб дитини. В побутовому спілкуванні щодо їжі, спраги, туалету, сну, руху тощо батьки дітей, зазвичай, мають звичний розпорядок і розуміють за поведінкою дитини, що вона хоче в туалет або спати тощо. Водночас, якщо батьки поспішають вгадати і задовольнити потреби дитини до того, як вона повідомляє про це, не відбувається комунікативного акту. Це у свою чергу, створює ризик, що з малознайомими людьми дитина не зможе виразити потребу або повідомити про погіршення свого стану. Тому ситуації щодо вибору їжі, прохання задовольнити спрагу, потреба сходити в туалет мають супроводжуватись взаємодією. Дитина звертається до батьків за допомогою асистованої комунікації, і вони відповідають. Цей процес є частиною формування прив'язаності і проявом батьківської чуйності. Якщо дитина ще не має комунікативних навичок повідомити про свої фізіологічні потреби, батьки мають озвучувати її поведінку: “Так, ти хочеш пити”, або “Ти, мабуть, хочеш в туалет?”. Таким чином, батьки присвоюють значення і назви відчуттям дитини та навчають соціально-прийнятним способам повідомити про фізіологічні потреби.

Розглянемо окремо ситуації, у яких дитина проявляє потребу у безпеці (вияв болісних відчуттів, прохання про допомогу або захист,

регуляція поведінки з боку батьків) є основоположними також для розвитку прив'язаності. Ми бачимо по результатах дослідження, що дитина з комунікативними порушеннями потребує нагляду і підтримки тривалий час, в тому числі і при використанні АДК. Але навчити дитину повідомити про небезпеку, біль, погане самопочуття або загрозу за допомогою графічних або мануальних символів – це запорука її безпеки та благополуччя. Сигнали, які подає дитина, мають бути зрозумілі для оточуючих, щоб інші люди могли розпізнати їх і надати допомогу, коли батьків немає поруч. В дослідженні ми використовували символи на позначення згоди і відмови. Розуміння понять “хочу” – “не хочу” є важливим, щоб дитина, в тому числі, могла відмовитись від потенційно небезпечної взаємодії з іншими людьми.

2. Ситуації проявів позитивного ставлення, любові і приналежності у спілкуванні (обійми, сімейне спілкування, вираження почуттів тощо). В цих ситуаціях батьки і діти мають багато способів виразити прихильність: дотики, ніжні слова, обійми тощо. Водночас, важливо емоційно і виразно проговорювати похвалу дитини, відзначення її якостей, або просто твердження: “Чудово!”, “Молодець!”, “Ти впорався/впоралась!” Якщо дитина проявляє негативні емоції, батькам рекомендовано робити емпатійні припущення: “Ти, напевно, злишся, що я забрала іграшку?” або “Ти сумуєш за татом зараз” тощо.

3. Ситуації підтримки ігрової діяльності дитини або гри з батьками (іграшки, ігрові дії). В цій ситуації самі предмети, називання та вказування на них, а також спільна увага є важливими проявами комунікативної поведінки. В ситуації гри дитина дошкільного віку здобуває знання та соціальні навички. Це провідна вікова діяльність, на основі якої можна вивчати нові символи та поняття, заохочувати успіхи дитини у взаємодії. Дітям з комунікативними порушеннями може бути потрібне більше підтримки, і вони можуть більш вразливо реагувати на

ситуації неспіху, програшу в грі. Тому батькам важливо заохочувати як командні, так і індивідуальні ігри, як розвиваючі, так і розважальні, знайомлячи дитину з різними формами взаємодії. Успішне оволодіння навичкам спільної гри у дошкільному віці є основою для подальшої соціалізації та навчання дитини. Окремим завданням постає навчити дитину гратись разом з іншими дітьми, спілкуючись доступним способом

4. *Ситуації регулювання дитячої поведінки.* Поведінкове керівництво з боку батьків або осіб, що їх замінюють, триває упродовж усього дитинства. Комунікативні бар'єри внаслідок порушень розвитку створюють додаткові перепони для розуміння дитиною обмежень і можуть зумовити протестну поведінку як форму комунікації. У цілому, атипова поведінка дитини, протести, непослух тощо розглядаємо форму комунікації, спробу повідомити про щось. Іноді, “погана” поведінка може бути проявом інших потреб, як от: у безпеці, зниженні тривоги, у підтримці або сигналом про больові відчуття та ін.

Саме тому, в дослідженні батьки навчались спостерігати за поведінкою дитини з порушеннями комунікації, визначати і розуміти її, аналізувати за трьома аспектами:

1. Передумови. Що передувало атиповій поведінці,
2. Ситуація. У якому контексті і як саме вона проявлялась,
3. Наслідки. Що трапилось після атипової поведінки, які наслідки для дитини та які реакції оточення.

Це схема поведінкового АВС-аналізу, яка використовувалась у дослідженні для опису поведінкових проявів у дітей і дозволила систематизувати поведінкові прояви, пов'язані зі стартом використання асистованої комунікації у дитячо-батьківському спілкуванні.

Підсумовуючи, типологізація поведінки дитини відповідно до вікових особливостей, потреб та комунікативного розвитку дозволяє батькам та особам, яких їх замінюють, а також фахівцям, які надають

психо-соціальний супровід сім'ям з дітьми з інвалідністю, правильно визначати та реагувати відповідно на різні прояви комунікативної поведінки дитини, узагальнювати батьківський досвід, виділяти кращі практики, напрацьовувати рішення щодо супроводу комунікативного розвитку відповідно до типових ситуацій спілкування для кожної дитини, враховуючи арсенал тотальної комунікації, різних засобів АДК, які використовуються у щоденному спілкуванні в сім'ях дітей з порушеннями комунікації для підтримки дитячо-батьківської взаємодії та подальшої соціальної інтеграції дитини.

3.2. Психологічна характеристика змін спілкування дитини з батьками при використанні асистованої комунікації.

Обчислення по шкалах комунікації FIATS AAC 38.

Зі шкал опитувальника щодо вимірів асистованої комунікації, показники з 1 по 5 включно стосуються дитини, тоді як 6 і 7 - визначають особливості внутрішньосімейної взаємодії, наскільки дитина потребує нагляду і наскільки її комунікативна поведінка сприяє її особистій безпеці.

Таблиця 13. Шкали опитувальника FIATS AAC 38.

| | |
|------------------------------|----------------------------|
| 1. Поведінка | Behavior |
| 2. Навчання | Education |
| 3. Особисте спілкування | Face-to-Face Communication |
| 4. Самостійність | Self Reliance |
| 5. Соціальна універсальність | Social Versatility |
| 6. Безпека | Security |
| 7. Нагляд | Supervision |

Всі сім показників були виміряні за критерієм Фрідмана для зв'язаних вибірок, всіх трьох замірів на наявність статистично значущих змін на рівні 0,05.

По шкалах комунікації жодна з груп не показала статистично значущих змін у показниках поведінки і нагляду. Можна зробити висновок, що для виявлення можливих поведінкових змін або розвитку самостійності потрібний період спостереження та експериментального впливу довше, ніж 4 місяці.

Разом з тим всі три підгрупи виявили статистично значущі

відмінності по шкалах навчання та самостійності на рівні значущості 0,05. Відповідно, можна пояснити ці зміни дорослішанням, зовнішніми розвитковими впливами та природним набуттям самостійності дитини. Саме наявність статистично значущих змін на рівні 0,05 у контрольній групі дозволяє виключити ці явища як результат експериментального впливу дослідження. Також зміна порядку запитань під час опитувань дозволила уникнути ефекту тренування досліджуваних.

На відміну від контрольної групи, в обмежено-контрольованій та експериментальній спостерігаються статистично значущі зміни по шкалах особистого спілкування і соціальної гнучкості (*versatility*). Ці ефекти можна пояснити зростанням частоти і якості позитивної взаємодії батьків і дітей у рамках дослідження. Таким чином, завдання для батьків на взаємодію з дітьми з комунікативними порушеннями, навіть якщо не ставити фокус на асистуванні у комунікації, покращують спрямовану функціональну взаємодію і позитивно впливають на комунікативну поведінку та навички спілкування дітей у сім'ї.

Але лише у експериментальній групі спостерігається статистично значуща відмінність у показниках по шкалі "Безпека" на рівні статистичної значущості .000. Можна передбачити, що асистування в комунікації в цьому випадку розширюють комунікативні можливості дитини, насамперед повідомити про власні потреби або загрозливу ситуацію. Таким чином, альтернативні і додаткові засоби не лише впливають позитивно на емоційний клімат в сім'ї та стосунки батьків і дітей в рамках прив'язаності, але і сприяють захисту дитини у широкому сенсі, даючи їй та батькам інструмент попередження та реагування на небезпечні ситуації.

Цей важливий результат дослідження потребує глибшого вивчення у довготривалій перспективі, зокрема можливими темами подальшої роботи можуть виступати:

1. Навчання дітей безпечній поведінці з використанням асистованої

комунікації;

2. Визначення комунікативних символів для повідомлення про небезпеку або загрозу і введення їх у навчання дітей з комунікативними порушеннями, а також широкого кола фахівців: медичних або соціальних працівників, педагогів, реабілітологів тощо з метою розпізнавання і своєчасного реагування на повідомлення дитини з комунікативними порушеннями;

3. Навчання батьків або осіб, які їх замінюють, навчикам успішного комунікативного партнера, який допомагає дитині раннього віку повідомляти про загрозові ситуації, таким чином попереджаючи можливі ушкодження або інші негативні впливи тощо;

4. Введення у інклюзивну і спеціальну освіту занять з основ безпеки життєдіяльності й валеології з використанням альтернативної і додаткової комунікації тощо.

Водночас, завдяки дослідженню, у дітей в експериментальній групі зросло використання комунікативних символів. На початку дослідження у 17 дітей батьки не вирізняли жодного символу у комунікації, а 12 дітей мали один-два символи у активному словнику. Наприкінці дослідження у цій групі 14 дітей використовували до десяти символів, 14 сімей визначили, що дитина користується 10-100 символами, а відмічено, що одна дитина використовувала понад 100 символів. При цьому нижче динаміка показників шкал комунікації в групах свідчить про якісні зміни при використанні альтернативної і додаткової комунікації

Стрімке зростання кількості символів у спілкуванні може бути пов'язано не лише з наповненням словника дитина, але і одним з чинників може бути навичка батьків помічати і відповідати на комунікативні спроби дитини, якою вони оволоділи під час дослідження. Тому цей експеримент є формувальним не лише для дітей щодо їхніх комунікативних навичок, але і для батьків відносно їхньої компетенції помічати спроби дитини

спілкуватись і використовувати засоби альтернативної і додаткової комунікації у щоденній взаємодії.

Матриці інтеркореляцій шкал комунікації. У всіх трьох групах були побудовані матриці інтеркореляцій шкал комунікації до і після дослідження, аналіз яких дозволяє глибше описати вплив асистування у комунікації на спілкування батьків і дітей, а також на сім'ю як систему. Показники по шкалах опитувальника FIATS AAC 38 були прокорельовані між собою та отримані наступні результати.

Експериментальна група.

Таблиця 14. Показники шкал комунікації до початку дослідження в експериментальній групі.

| Шкали | | Пове- дінка | Навчан- ня | Особис- та кому- нікація | Безпека | Само- стійніст | Соц. Гнуч- кість | Нагляд |
|--------------------------------|----------------------------|----------------|---------------|--------------------------------|----------|-------------------|------------------------|--------|
| Пове- дінка | Correlation Coefficient | 1,000 | ,684(**) | ,749(**) | ,589(**) | ,587(**) | ,735(**) | ,145 |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 | ,000 | ,001 | ,001 | ,000 | ,452 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Навчан- ня | Correlation Coefficient | ,684(**) | 1,000 | ,540(**) | ,292 | ,340 | ,591(**) | -,047 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | . | ,003 | ,124 | ,071 | ,001 | ,810 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Особис- та кому- нікація | Correlation Coefficient | ,749(**) | ,540(**) | 1,000 | ,767(**) | ,694(**) | ,790(**) | ,133 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,003 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,493 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Безпека | Correlation Coefficient | ,589(**) | ,292 | ,767(**) | 1,000 | ,440(*) | ,681(**) | ,117 |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,124 | ,000 | . | ,017 | ,000 | ,546 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |

| | | | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|
| Само- стійність | <i>Correlation Coefficient</i> | ,587(**) | ,340 | ,694(**) | ,440(*) | 1,000 | ,604(**) | ,135 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,001 | ,071 | ,000 | ,017 | . | ,001 | ,485 |
| | <i>N</i> | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Соц. гнучкість | <i>Correlation Coefficient</i> | ,735(**) | ,591(**) | ,790(**) | ,681(**) | ,604(**) | 1,000 | ,383(*) |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,001 | . | ,040 |
| | <i>N</i> | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Нагляд | <i>Correlation Coefficient</i> | ,145 | -,047 | ,133 | ,117 | ,135 | ,383(*) | 1,000 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,452 | ,810 | ,493 | ,546 | ,485 | ,040 | . |
| | <i>N</i> | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |

Побудуємо матриці інтеркореляцій у кожній з підгруп досліджуваних відповідно до виявлених зв'язків. Для обчислення коефіцієнтів кореляції використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмана. Аналіз кореляційних матриць до і після дослідження дозволяє виявити структуру взаємозв'язків різних параметрів комунікації, асистованої за допомогою символів АДК. Скористаємось графічним зображенням зв'язків за загально визнаним методом кореляційних плеяд.

Для визначення сили кореляцій використані наступні градації:

- До 0,2 – дуже слабка кореляція,
- До 0,2 до 0,5 – слабка кореляція,
- Від 0,5 до 0,7 – середня кореляція,
- Від 0,7 до 0,9 – висока кореляція,
- Вище 0,9 – дуже висока кореляція.

На схемах кореляційних плеяд позначимо зв'язки на рівні статистичної значущості $< 0,01$ суцільними лініями, на рівні від 0,05 до 0,01 включно – пунктирними лініями.

Експериментальна група

Таблиця 15. Показники шкал комунікації після завершення

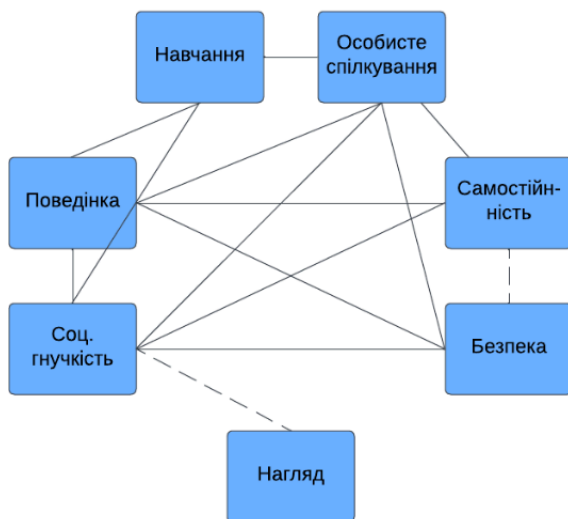
дослідження в експериментальній групі

| Шкали | | Пове- дінка | Нав- чан- ня | Особис- те спіл- куванн я | Безп ека | Само- стійн іст | Соц. гнуч кіст ь | Нагл яд |
|----------------------------------------|----------------------------|----------------|--------------------|------------------------------------|-------------|-----------------------|---------------------------|------------|
| Пове- дін- ка | Correlation Coefficient | 1,000 | ,577(**) | ,413(*) | ,311 | ,398(*) | ,609(**) | ,259 |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,001 | ,026 | ,100 | ,033 | ,000 | ,174 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Навча- н- ня | Correlation Coefficient | ,577(**) | 1,000 | ,546(**) | ,489(**) | ,356 | ,801(**) | ,259 |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | . | ,002 | ,007 | ,058 | ,000 | ,174 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Особ- исте спілк- у- вання | Correlation Coefficient | ,413(*) | ,546(**) | 1,000 | ,795(**) | ,387(*) | ,763(**) | ,211 |
| | Sig. (2-tailed) | ,026 | ,002 | . | ,000 | ,038 | ,000 | ,272 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Безпе- ка | Correlation Coefficient | ,311 | ,489(**) | ,795(**) | 1,000 | ,104 | ,718(**) | ,037 |
| | Sig. (2-tailed) | ,100 | ,007 | ,000 | . | ,590 | ,000 | ,850 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Само- стій- ніст ь | Correlation Coefficient | ,398(*) | ,356 | ,387(*) | ,104 | 1,000 | ,379(*) | ,214 |
| | Sig. (2-tailed) | ,033 | ,058 | ,038 | ,590 | . | ,043 | ,265 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Соц. гнучкіс- ть | Correlation Coefficient | ,609(**) | ,801(**) | ,763(**) | ,718(**) | ,379(*) | 1,000 | ,186 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,043 | . | ,334 |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |

| | | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Нагляд | Correlation efficient | ,259 | ,259 | ,211 | ,037 | ,214 | ,186 | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,174 | ,174 | ,272 | ,850 | ,265 | ,334 | . |
| | N | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 |

Ми бачимо, що у експериментальній групі є зміни у кореляціях шкал – параметрів комунікації, до і після експериментального впливу. Порівняємо взаємозв'язки між різними проявами комунікації. Ми бачимо послаблення деяких зв'язків між різними комунікативними проявами. Як бачимо у подальшому аналізі контрольної та обмежено-контрольованої груп, там відсутні подібні зміни. Матриці кореляції додатково показують, що функції, які не зазнали статистично значущого впливу асистованої комунікації, як, наприклад, потреба у нагляді над дитиною, відповідно не мають виражених зв'язків з іншими проявами.

До дослідження



Після дослідження



Рис. 12. Кореляційні плекди для експериментальної групи.

У експериментальній групі система комунікативних проявів стала менш жорсткою та ригідною, що говорить про те, що дитина може гнучко реагувати на комунікативну ситуацію. Замість усталених зв'язків та

реакцій у дітей в цій групі після експериментального впливу зв'язки між комунікативними проявами стали менш стійкими, що свідчить про можливість відповідати більш різноманітно на комунікативні ситуації. Можна припустити, що це означає більше свободи у виборі комунікативних відповідей, всупереч звичним шаблонам. Послаблення зв'язків у комунікативній системі дозволяє зробити висновок про появу особистісного реагування, обумовленого власними комунікативними потребами.

Також можна зробити висновок, що репертуар комунікативних можливостей дитини розширюється, не є визначеним конкретними комунікативними функціями, а стає обумовленим новими навичками взаємодії з використанням асистованої комунікації. Ми бачимо, що ця гнучкість відсутня і не відображена у кореляційних плеядах контрольної та обмежено-контрольованої групи, як описано нижче.

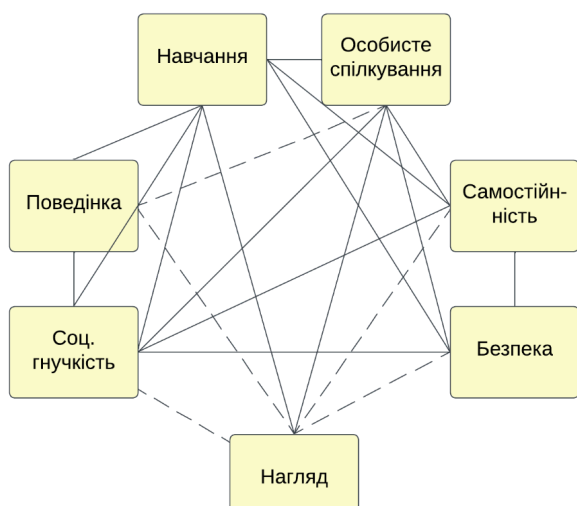
Кореляційні плеяди для контрольної групи

Таблиця 16. Показники шкал комунікації до початку дослідження контрольній групі.

| Шкали | | Поведінка | Навчання | Особисте спілкування | Безпека | Самостійність | Соц. Гнучкість | Нагляд |
|-----------|-------------------------|-----------|----------|----------------------|---------|---------------|----------------|---------|
| Поведінка | Correlation Coefficient | 1,000 | ,691(**) | ,512(*) | ,396 | ,376 | ,585(**) | ,457(*) |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 | ,011 | ,056 | ,070 | ,003 | ,025 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Навчання | <i>Correlation Coefficient</i> | ,691(**) | 1,000 | ,691(**) | ,523(**) | ,647(**) | ,755(**) | ,597(**) |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,000 | . | ,000 | ,009 | ,001 | ,000 | ,002 |
| | <i>N</i> | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Особисте спілкування | <i>Correlation Coefficient</i> | ,512(*) | ,691(**) | 1,000 | ,625(**) | ,553(**) | ,764(**) | ,574(**) |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,011 | ,000 | . | ,001 | ,005 | ,000 | ,003 |
| | <i>N</i> | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Безпека | <i>Correlation Coefficient</i> | ,396 | ,523(**) | ,625(**) | 1,000 | ,662(**) | ,609(**) | ,418(*) |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,056 | ,009 | ,001 | . | ,000 | ,002 | ,042 |
| | <i>N</i> | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Самостійність | <i>Correlation Coefficient</i> | ,376 | ,647(**) | ,553(**) | ,662(**) | 1,000 | ,635(**) | ,444(*) |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,070 | ,001 | ,005 | ,000 | . | ,001 | ,030 |
| | <i>N</i> | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Соц. гнучкість | <i>Correlation Coefficient</i> | ,585(**) | ,755(**) | ,764(**) | ,609(**) | ,635(**) | 1,000 | ,500(*) |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,003 | ,000 | ,000 | ,002 | ,001 | . | ,013 |
| | <i>N</i> | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Нагляд | <i>Correlation Coefficient</i> | ,457(*) | ,597(**) | ,574(**) | ,418(*) | ,444(*) | ,500(*) | 1,000 |
| | <i>Sig. (2-tailed)</i> | ,025 | ,002 | ,003 | ,042 | ,030 | ,013 | . |
| | <i>N</i> | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

До дослідження



Після дослідження

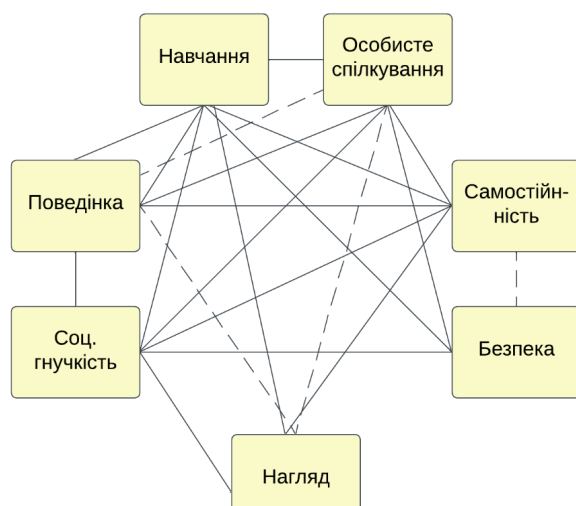


Рис.13. Кореляційні плеяди контрольної групи.

Таблиця 17. Показники шкал комунікації після завершення дослідження в контрольній групі.

| Шкали | | Поведінка | Навчання | Особисте спілкування | Безпека | Самостійність | Соц. гнучкість | Нагляд |
|-----------|-------------------------|-----------|----------|----------------------|----------|---------------|----------------|----------|
| Поведінка | Correlation Coefficient | 1,000 | ,655(**) | ,469(*) | ,287 | ,524(**) | ,627(**) | ,410(*) |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,001 | ,021 | ,173 | ,009 | ,001 | ,047 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Навчання | Correlation Coefficient | ,655(**) | 1,000 | ,771(**) | ,607(**) | ,737(**) | ,774(**) | ,573(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | . | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,003 |

| | | | | | | | | |
|------------------------------|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Особисті спількування | Correlation Coefficient | ,469(*) | ,771(**) | 1,000 | ,805(**) | ,666(**) | ,658(**) | ,502(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,021 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,012 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Безпек а | Correlation Coefficient | ,287 | ,607(**) | ,805(**) | 1,000 | ,506(*) | ,546(**) | ,365 |
| | Sig. (2-tailed) | ,173 | ,002 | ,000 | . | ,012 | ,006 | ,079 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Само-стійність | Correlation Coefficient | ,524(**) | ,737(**) | ,666(**) | ,506(*) | 1,000 | ,539(**) | ,660(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,009 | ,000 | ,000 | ,012 | . | ,007 | ,000 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Соц. Гнучкість | Correlation Coefficient | ,627(**) | ,774(**) | ,658(**) | ,546(**) | ,539(**) | 1,000 | ,523(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,000 | ,000 | ,006 | ,007 | . | ,009 |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| Нагляд | Correlation Coefficient | ,410(*) | ,573(**) | ,502(*) | ,365 | ,660(**) | ,523(**) | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,047 | ,003 | ,012 | ,079 | ,000 | ,009 | . |
| | N | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |

Учасники контрольної групи не виявили значних змін у кореляційній пляяді комунікативних проявів до і після дослідження. Ми бачисмо, що комунікативна сфера залишається взаємозв'язаною і чітко обумовленою, одні функції комунікації тісно пов'язані з іншими. Така жорстко урегульовано складна система комунікативних проявів має ризик порушення функцій у разі, якщо деякі елементи будуть виключені з неї або уповільнені в розвитку. На відміну від експериментальної групи, упродовж чотирьох місяців дослідження ми не спостерігаємо виражених змін

кореляційної плеяди, а, відповідно, можна припустити, що також відсутні помітні новоутворення у комунікації дітей-учасників дослідження.

Обмежено-контрольована група.

Таблиця 18. Показники шкал комунікації до початку дослідження в обмежено-контрольованій групі.

| Шкали | | Пове- дінка | Навчан- ня | Особис- те спіл- кування | Без- пека | Само- стійність | Соц. анучність | Нагляд |
|---------------------------------------|----------------------------|----------------|---------------|--------------------------------|--------------|--------------------|-------------------|---------|
| Поведін- ка | Correlation Coefficient | 1,000 | ,494(**) | ,406(**) | ,194 | ,353(*) | ,393(**) | ,317(*) |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,001 | ,007 | ,212 | ,020 | ,009 | ,038 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Навчан- ня | Correlation Coefficient | ,494(**) | 1,000 | ,396(**) | ,496(**) | ,564(**) | ,564(**) | -,029 |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | . | ,009 | ,001 | ,000 | ,000 | ,852 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Особисте спілку- вання | Correlation Coefficient | ,406(**) | ,396(**) | 1,000 | ,571(**) | ,458(**) | ,618(**) | ,285 |
| | Sig. (2-tailed) | ,007 | ,009 | . | ,000 | ,002 | ,000 | ,064 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Безпека | Correlation Coefficient | ,194 | ,496(**) | ,571(**) | 1,000 | ,446(**) | ,754(**) | ,308(*) |
| | Sig. (2-tailed) | ,212 | ,001 | ,000 | . | ,003 | ,000 | ,045 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Самостій- ність | Correlation Coefficient | ,353(*) | ,564(**) | ,458(**) | ,446(**) | 1,000 | ,587(**) | ,119 |
| | Sig. (2-tailed) | ,020 | ,000 | ,002 | ,003 | . | ,000 | ,446 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |

| | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|-------|
| Соц. гнучкість | Correlation Coefficient | ,393(**) | ,564(**) | ,618(**) | ,754(**) | ,587(**) | 1,000 | ,202 |
| | Sig. (2-tailed) | ,009 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,193 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Нагляд | Correlation Coefficient | ,317(*) | -,029 | ,285 | ,308(*) | ,119 | ,202 | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,038 | ,852 | ,064 | ,045 | ,446 | ,193 | . |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |

Таблиця 19. Показники шкал комунікації після завершення дослідження в обмежено-контрольованій групі.

| Шкали | | Пове- дінка | Навчан- ня | Особис- те спіл- кування | Безпек- а | Само- стійніс- т | Соц. гнучкіс- ть | Нагл- яд |
|-----------------------------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------------------|----------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------|
| Поведін- ка | Correlation Coefficient | 1,000 | ,658(**) | ,446(**) | ,343(*) | ,390(**) | ,555(**) | ,008 |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 | ,003 | ,024 | ,010 | ,000 | ,962 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Навчан- ня | Correlation Coefficient | ,658(**) | 1,000 | ,589(**) | ,448(**) | ,509(**) | ,671(**) | -,118 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | . | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,452 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Особис- те спіл- кування | Correlation Coefficient | ,446(**) | ,589(**) | 1,000 | ,843(**) | ,469(**) | ,730(**) | -,170 |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 | ,000 | . | ,000 | ,002 | ,000 | ,276 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Безпека | Correlation Coefficient | ,343(*) | ,448(**) | ,843(**) | 1,000 | ,317(*) | ,646(**) | -,049 |
| | Sig. (2-tailed) | ,024 | ,003 | ,000 | . | ,039 | ,000 | ,755 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Самості- й- ність | Correlation Coefficient | ,390(**) | ,509(**) | ,469(**) | ,317(*) | 1,000 | ,410(**) | -,014 |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 | ,000 | ,002 | ,039 | . | ,006 | ,928 |

| | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------|-------|
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Соц. гнучкість | Correlation Coefficient | ,555(**) | ,671(**) | ,730(**) | ,646(**) | ,410(**) | 1,000 | -,097 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 | . | ,538 |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |
| Нагляд | Correlation Coefficient | ,008 | -,118 | -,170 | -,049 | -,014 | -,097 | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,962 | ,452 | ,276 | ,755 | ,928 | ,538 | . |
| | N | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 |

Показники шкала та кореляційна матриця не відображає значних змін у проявах комунікативної системи. Система стає дещо більш впорядкованою і взаємопов'язаною, що можна пояснити роботою батьків із поведінковими проявами дітей, але разом з тим у кореляційній матриці обмежено-контрольованої групи відсутні ті послаблення зв'язків, які ми спостерігаємо в експериментальній групі, а, відповідно, менше можливостей для гнучкості у комунікативній поведінці.

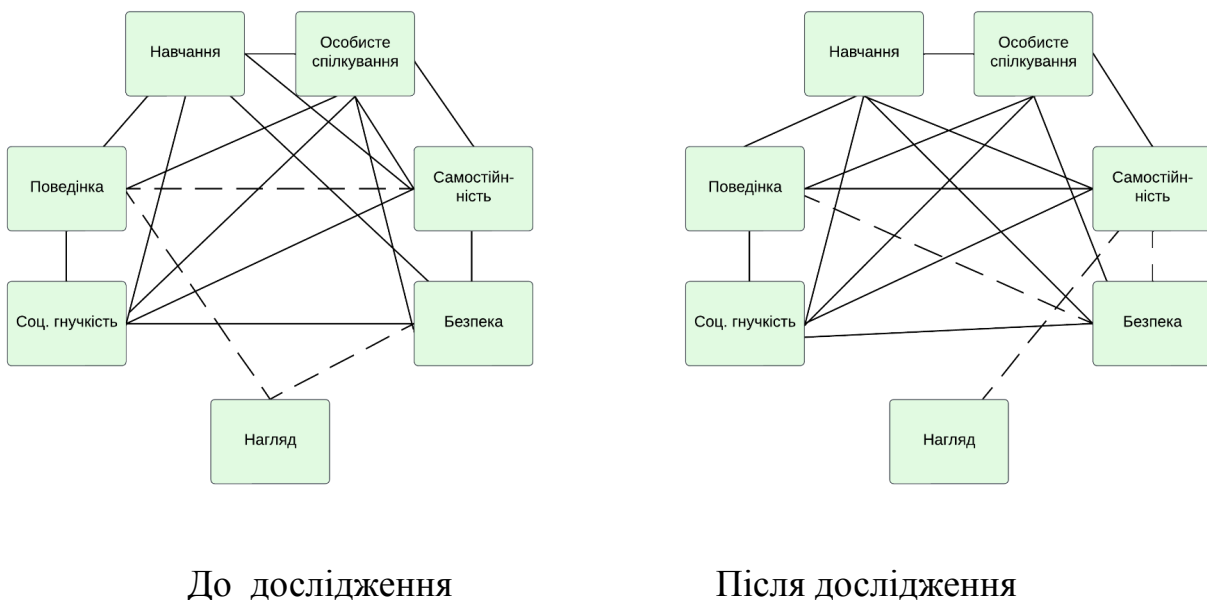


Рис.14. Кореляційні плекди обмежено-контрольованої групи.

Кореляційний аналіз підтверджує відмінності між трьома групами досліджуваних у тих змінах, які спостерігаються у комунікативній поведінці дітей, які зазнавали експериментального впливу, а також в учасників обмежено-контрольованої і контрольної груп. Водночас, зрушення у комунікації та зв'язки між різними шкалами у обмежено контрольованій групі показують, що підтримка батьківських навичок та фокус в навчанні батьків на прояви прив'язаності також сприяють розвитку дитячо-батьківської взаємодії і комунікації у дітей.

3.3 Вплив асистованої комунікації на прив'язаність в сім'ях.

Динаміка дитячо-батьківської прив'язаності. Експериментальна група, яка використовувала асистовану комунікації, показала статистично значущі зміни показників прив'язаності за опитувальником CPRS-SF (Pianta, 2011) по шкалах конфліктності та близькості. У результатах обмежено контрольованої та контрольної груп немає статистично значущих змін. Цей важливий висновок підтверджує гіпотезу дослідження та емпірично ілюструє модель впливу асистування у комунікації на прив'язаність. Таким чином, асистування у комунікації не лише сприяє загальному розвитку дитини, побудові міжособистісних відносин, інклюзивному навчанню, але і у широкому сенсі допомагає будувати життєво важливий взаємозв'язок з батьками. Цей результат, у свою чергу, підкреслює цілісну природу особистості, де різні компоненти, комунікативна сфера і стосунки прив'язаності, існують у тісному взаємозв'язку.

Експериментальна група. За результатами обробки даних за критерієм Фрідмана для зв'язаних вибірок в експериментальній групі визначні статистично значущі відмінності у такому прояві прив'язаності,

як конфліктність. Спостерігається зниження конфліктності у стосунках батьків і дитини в сім'ї на рівні статистичної значущості 0, 016.

Таб. 20. Шкала конфліктності, експериментальна група.

| | |
|-------------|---------------|
| N | 29 |
| Chi-Square | 8.321 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .016 |
| | Середній ранг |
| Замір 1 | 2.41 |
| Замір 2 | 1.84 |
| Замір 3 | 1.74 |

Разом з тим, за критерієм Фрідмана в експериментальній групі відмічається зростання показника прив'язаності за опитувальником Pianta, 2011, а саме близькості у стосунках. Спостерігається збільшення показника близькості у стосунках між батьками і дитиною на рівні статистичної значущості 0, 022.

Таб. 21. Шкала близькості, експериментальна група

| | |
|-------------|---------------|
| | Середній ранг |
| Замір 1. | 1.66 |
| Замір 2. | 1.98 |
| Замір 3 | 2.36 |
| N | 29 |
| Chi-Square | 7.655 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .022 |

Разом з статистично підтвердженими результатами експериментальної групи, за відгуками батьків – учасників експериментальної та обмежено контрольованої груп – під час і по завершенню дослідження ними було відмічено більше взаємодії з дітьми, менше проявів опозиційної поведінки з боку дитини, покращення стосунків з дитиною та емоційної ситуації в сім'ях. Але статистично значущі зміни показників прив'язаності отримані лише в експериментальній групі. Таким чином наявність у структурі експерименту обмежено-контрольованої групи дозволяє уникнути плацебо ефекту та впливу дослідника, а також чітко виміряти явище, яке вивчається у дисертації.

Результати обмежено-контрольованої (плацебо) та контрольної груп за критерієм Фрідмана не показують статистично-значущих змін у показниках прив'язаності по шкалах конфліктності та близькості.

Обмежено-контрольована група:

Таблиця 22. Шкала конфліктності, обмежено-контрольована група.

| | |
|-------------|---------------|
| | Середній ранг |
| Замір 1 | 2.02 |
| Замір 2 | 2.12 |
| Замір 3 | 1.86 |
| N | 43 |
| Chi-Square | 1.550 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .461 |

Таблиця 23. Шкала близькості, обмежено-контрольована група.

| | Середній ранг |
|-------------|---------------|
| Замір 1. | 1.71 |
| Замір 2. | 2.13 |
| Замір 3. | 2.16 |
| <hr/> | |
| N | 43 |
| Chi-Square | 5.851 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .054 |

Контрольна група

Таблиця 24. Шкала конфліктності, контрольна група.

| | |
|-------------|------|
| N | 24 |
| Chi-Square | .067 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .967 |

| | Середній ранг |
|----------|---------------|
| Замір 1. | 1.96 |
| Замір 2 | 2.02 |
| Замір 3 | 2.02 |

Учасники контрольної групи не отримували навчання, а лише заповнили початкове, проміжне і завершальне опитування. У результатах учасників цієї групи не виявлено статистичних змін по обох шкалах прив'язаності.

Таблиця 25. Шкала близькості, контрольна група.

| | |
|-------------|-------|
| N | 24 |
| Chi-Square | 2.989 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .224 |

| | Середній ранг |
|----------|---------------|
| Замір 1. | 1.75 |
| Замір 2 | 2.23 |
| Замір 3 | 2.02 |

З інших факторів, які брались до уваги під час проведення дослідження та нормалізації складу груп, були наступні прояви.

Частота занять з дитиною за матеріалами дослідження, яка в обмежено-контрольованій та експериментальній групі, в середньому становила 2-3 рази на тиждень. Відповіді тих сімей з цих двох груп, які не займались за матеріалами дослідження, були вилучені з результатів, як так, що не відповідають умовам дослідження.

Загальна частота занять з розвитку мови, мовлення та комунікації, за даними попереднього та фінального опитувань, 80% всіх дітей-учасників відвідують мінімум одне щотижневе заняття з логопедом, корекційним педагогом або терапевтом мови та мовлення тощо, але без використання стимульного матеріалу для асистованої комунікації, який був у дослідженні.

Висновок нашої дисертації відкриває широкі можливості для психосоціальної підтримки сімей, адже асистування у комунікації виступає інструментом підтримки дитячо-батьківських стосунків, зміцнення яких разом з підтримкою сімейних форм виховання є провідним вектром державної соціальної політики у рамках реформи кращого догляду, попередження інституціоналізації та превенції вилучення дітей з порушенням розвитку з сімейних форми виховання.

Також результат дисертації створює напрямок для подальшої можливої низки досліджень, напрямком яких може бути вивчення ефективних підходів до асистування у комунікації, побудова і апробація стандартизованої системи супроводу дітей з комунікативними порушеннями та їхніх сімей, дослідження різних аспектів прив'язаності у взаємозв'язку з розвитком різних елементів комунікативної сфери дитини. Не виявлено статистично значущих взаємозв'язків показників двох шкал прив'язаності з наявністю сиблінгів або складом сім'ї (повна або неповна). Водночас, ці аспекти можуть потребувати глибшого дослідження у взаємозв'язку з розвитком комунікації у дитини з комунікативними порушеннями.

3.4 Методика формування батьківських навичок для зміцнення прив'язаності в сім'ях, які виховують дитину з порушеннями комунікації.

Навчання батьків батьківським навичкам будувалось на концепції Bowlby та послідовників. Формування прив'язаності відбувається у щоденній діяльності, комунікація виступає інструментом побудови зв'язку між батьками і дітьми, разом з емоційним реагуванням, спільною увагою і діяльністю. Тому поради зі зміцнення та розвитку прив'язаності для сімей стосувались взаємодії у природному середовищі.

Програма навчання батьків, учасників експериментальної групи:

1. Що таке комунікація. Як ми спілкуємось. Визначення перших слів з набору символів для введення в комунікацію.
2. Комунікація і стосунки. Заохочення комунікативної поведінки. Обмін карток асистованої комунікації на бажане.
3. Нетипова поведінка як комунікація. Основи аналізу поведінки. Введення картки «не можна».
4. Оцінка комунікативного прогресу. Розширення словника символів АДК.
5. Постановка комунікативних цілей. Визначення наступних символів з набору для використання в сімейній комунікації.
6. Асистована комунікація поза межами сім'ї: в дитячому колективі, з фахівцями та педагогами, в різних соціальних ситуаціях.
7. Підведення підсумків навчання. Відгуки про роботу з набором графічних символів. Прояви прив'язаності у комунікації дитини. Використання відповідних символів на позначення ставлення та емоційних проявів у спілкуванні.

Програма навчання батьків, учасників обмежено-контрольованої групи:

Зміст занять аналогічний програмі контрольної групи, лише без використання стимульного матеріалу та без навчання асистуванню у комунікації за допомогою графічних символів.

1. Що таке комунікація. Як ми спілкуємось. Через які модальності відбувається комунікація: слух, дотики, побутові жести тощо..
2. Комунікація і стосунки. Заохочення комунікативної поведінки. Як дитина вказує на бажане під час комунікації.
3. Нетипова поведінка як комунікація. Основи аналізу поведінки. Введення заборони на певні дії через спілкування з дитиною.

4. Оцінка комунікативного прогресу. Спостереження, якими комунікативними одиницями користується дитина.

5. Постановка комунікативних цілей. Реалізація цілей в сімейній комунікації.

6. Комунікація дитини поза межами сім'ї: в дитячому колективі, з фахівцями та педагогами, в різних соціальних ситуаціях.

7. Підведення підсумків навчання. Як помічати прояви прив'язаності у комунікації дитини. Емоційні прояви в спілкуванні.

Зустрічі проводились відповідно до підходів до навчання дорослих, базуючись на попередньому батьківському досвіді учасників, у форматі викладу основного матеріалу лектором-дослідником відповідно до теми зустріч та запитань учасників для уточнення матеріалу і поширення свого досвіду, особистих прикладів наприкінці зустрічі.

У підсумку, важливо зазначити, що підтримка батьків дітей з комунікативними порушеннями сприяє впровадженню позитивного батьківства, ефективно протидіє емоційному вигоранню батьків дітей з комунікативними порушеннями, які потребують тривалої всебічної підтримки упродовж дитинства. Висновки дослідження можуть стати основою для розробки подальших методичних рекомендації для комунікації з дітьми, які користуються різними засобами АДК у щоденному спілкуванні.

3.5 Практичні рекомендації для фахівців, що здійснюють соціально-психологічний супровід сімей з дітьми з комунікативними порушеннями

3.5.1 Рекомендації для покращення взаємодії в сім'ях засобами АДК.

Наведені нижче поради рекомендовано використовувати у процесі соціально-психологічного супроводу сімей дітей з комунікативними порушеннями для навчання батьків і дітей використовувати засоби АДК:

1) Для сімей, які лише почали знайомство з картками, рекомендовано першими вивчати картки на позначення іграшок, їжі, предметів, які знайомі дитині: сік, печиво, лялька, машинка. Навчання має базуватись на інтересах дитини залежно від віку розвитку. За одне заняття рекомендовано додавати один-два нові символи і обов'язково використовувати їх надалі у ситуаціях щоденного спілкування. Для сімей, які поставили собі за мету опанувати фрази «хочу» і «не хочу» у комунікації з дитиною, необхідно показувати картку і проговорювати – «так, ти хочеш м'яч», перед тим, як дати дитині бажане. Або коментувати небажання: «Ти не хочеш яблуко».

2) Для учасників з тих сімей, де діти вже використовують символи або картки на позначення предметів з набору, або кому по віку розвитку вони не актуальні, можна обрати будь який малюнок, фото, мануальний чи графічний символ. Графічні символи можна наклеїти на картон або використовувати у гаджеті, показуючи їх при комунікації у відповідних ситуаціях. Це має бути поняття, знайоме дитині, що буде у зоні найближчого розвитку її комунікативних умінь, але яке вона ще не використовує активно у комунікації. Вкрай важливо обрати ті слова, які актуальні дитині, які відповідають її провідній віковій діяльності та потребам на даний момент.

Так, підліткам важливо мати у мовленні слова: «круто», «прикольно» тощо. Лексикон має відповідати віку розвитку дитини та її поточним інтересам.

3) Наприклад, можна обрати з набору графічних символів 1-2 поняття, які знайомі дитини, але вона ще не використовує активно у спілкуванні. Демонструючи цей об'єкт або дію, слід показувати картку щоразу, розміщуйте поруч, при цьому емоційно проговорюючи назву картки або показуючи, що вона означає (якщо це предмет або дія). Іншими словами, ми «призначаємо» картку якомусь об'єкту або дії. Картка не завжди зрозуміла дитині інтуїтивно. Як і образ слова, її треба пов'язати з відповідним поняттям.

4) Спонукаючи дитину до комунікації, запропонуйте їй взяти картку або дати картку комунікативному партнеру перед тим, як дитина отримає бажаний предмет або дію. Якщо це слова на позначення переживань, почуттів або побажань (наприклад, «хочу» або «не хочу»), тоді слід озвучувати кожен раз, коли дитина робить вибір: «Так, ти хочеш це (наприклад, печиво), хочеш печиво». Постійно супроводжуйте комунікацію картою, яку вивчаєте, відповідно до ситуації.

5) Соціальні фрази: «Молодець», «Дякую!», «Досить!» ми часто вживаємо, щоб виразити своє ставлення, і дитина має бути знайома з цими поняттями. У наборі (Чайка, 2023; Усатенко 2024) є символи на позначення цих слів. Батьки та фахівці можуть комбінувати, поєднати картку з тим жестом, рухом, словом, що ви використовували раніше для заборони або схвалення. Таким чином дитина зрозуміє, що нова картка пов'язана з ситуацією, коли її хвалять або забороняють. Ці картки можуть стати вашими помічниками у регуляції поведінки дитини та у закріпленні бажаних дій.

У результаті чотиримісячного введення символічних зображень та побутових імітуючих жестів у комунікації в нашій дисертації було систематизовано наступні задачі спілкування, які діти вирішували за допомогою символів:

1. Розпочати спілкування, повідомити про потребу.
2. Проявити інтерес до людини, об'єкту або дії, повідомити про це.

Батьки додатково відзначили у відгуках про участь, що діти змогли більш впевнено долати паузи у спілкуванні, частіше ініціювали взаємодію з однолітками та знайомими дорослими, зростала мотивація дитини до Словарний запас дітей помітно зріс, що підтверджується кількісними результатами дослідження, діти почали використовувати більше символів, і складати прості речення – короткі фрази, комбіновані з слів, символів та жестів у власному спілкуванні. Також батьки-учасники відмітили більше задоволення від процесу взаємодії з дитиною, та краще розуміння її поведінки, а також більше позитивних емоційних проявів з боку дитини під час спілкування.

Спілкування з батьками, залишені відгуки та опитування, які проводились в батьківських підгрупах, підтверджуються статистичним аналізом результатів: визначенням впливу асистування у комунікації на динаміку поведінкових проявів прив'язаності та матрицями інтеркореляцій шкал комунікації.

3.5.2 Використання АДК в освітньому процесі.

Асистивану комунікацію важливо використовувати також поза межами сімейного спілкування, в освітньому процесі, під час дозвілля тощо. Зокрема, застосування засобів АДК в освітньому процесі позитивно впливає на сприйняття матеріалу, що вивчається; поведінку та цікавість дитини до навчання; зростання мотивації; бажання застосувати вивчене. У дошкільному віці важливо виявити особливості комунікативного розвитку дитини й побудувати систему АДК, яка буде підходити якнайкраще для функціональних задач спілкування. Упродовж кількох років дитина буде накопичувати необхідний словниковий запас для подальшого розвитку. У молодшому шкільному та підлітковому віці важливо давати дитині

можливість спілкуватися за допомогою різних видів АДК в різних соціальних ситуаціях та з різними комунікативними партнерами.

Якщо дитина використовує певний вид АДК у повсякденному спілкуванні, колектив навчального закладу має використовувати його і під час занять, упродовж виховних заходів та в особистому спілкуванні з дитиною. Це допоможе дитині налагодити стосунки у колективі та підтримає її розвиток. Під час навчання підлітків і молоді, які мають мовленнєві порушення, необхідно застосовувати засоби АДК не лише для відновлення мовленнєвих навичок, але й з метою професійного навчання, формування професійних компетенцій, адаптації до соціуму. Альтернативна і додаткова комунікація не лише упроваджується у навчальному процесі, але й допомагає налагоджувати взаємини між учасниками освітнього середовища (Чайка, Усатенко, Кривоногова, 2021).

Використання засобів АДК в освіті набуває ще більшого значення в системі інклюзивної освіти. Використання АДК створює можливості для значущої участі дітей та молоді з комунікативними порушеннями у всіх сферах суспільного життя, забезпечує доступ до спілкування та взаємодії з іншими людьми. Засоби АДК саме у навчальному процесі допомагають підтримати мотивацію до взаємодії, налагодити спілкування, забезпечити успішну соціальну інтеграцію дітей з комунікативними порушеннями, Окремо, поширення інформації про використання асистивних технологій допомагає формувати толерантне суспільне ставлення до дітей з інвалідністю.

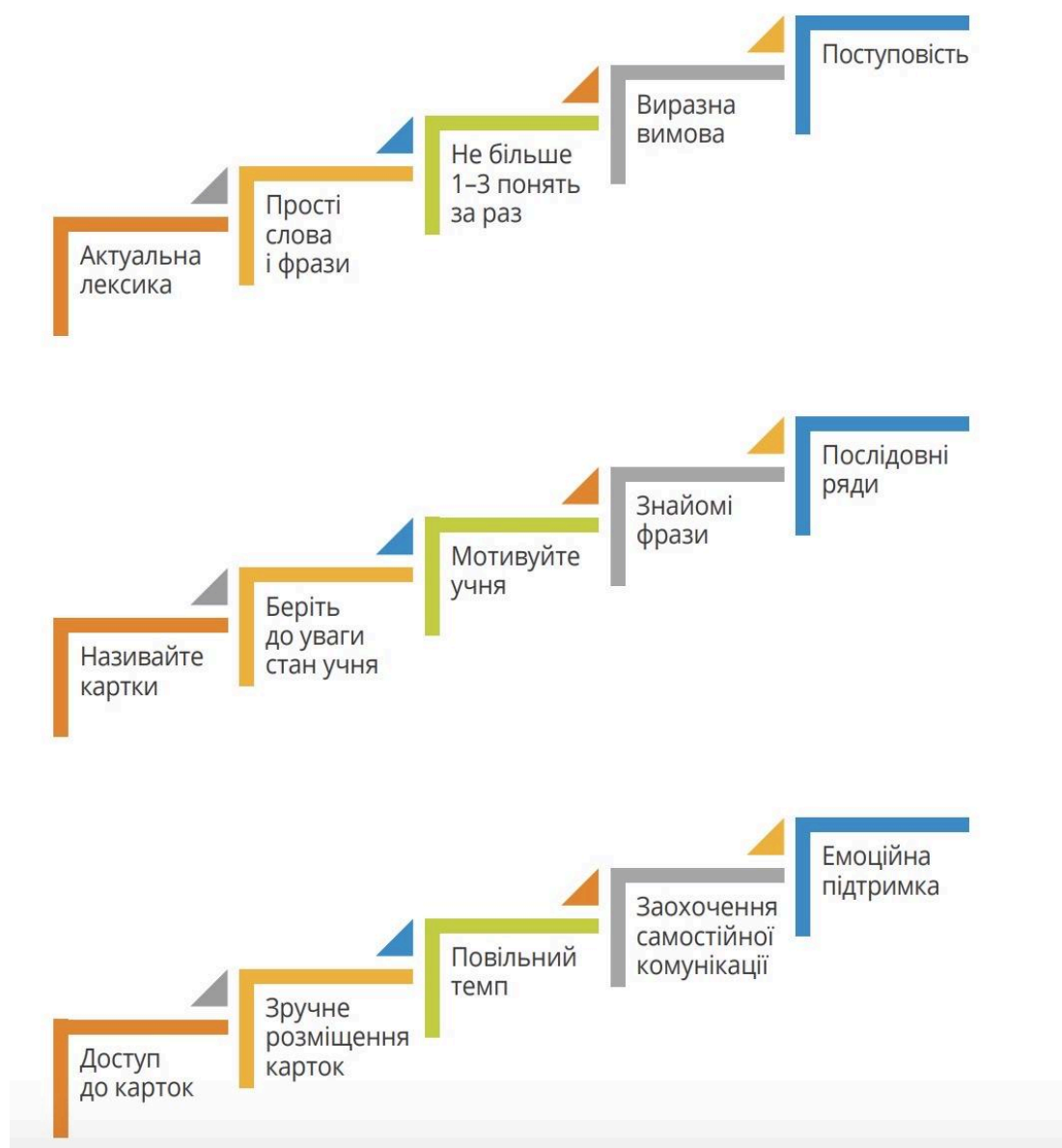


Рис 15. Алгоритм уведення карток з графічними символами у комунікацію (Чайка, Усатенко, Кривоногова, 2021).

Педагоги закладу освіти мають застосовувати у своїй роботі засоби АДК в тому вигляді, в якому вони були призначені сертифікованим спеціалістом команди психолого-педагогічного супроводу (логопедом, терапевтом мови та мовлення, корекційним педагогом). Кожен педагогічний працівник, працює з дитиною, яка використовує альтернативу і додаткову комунікації, має право отримати кваліфіковану допомогу команди супроводу

та пройти тематичне навчання асистованій комунікації. Усі учасники команди психолого-педагогічного супроводу повинні працювати над розвитком комунікативної сфери дитини у співпраці з сім'єю.

3.5.4 З чого почати використання АДК вдома з дитиною раннього віку. Рекомендації для батьків.

Батькам рекомендовано визначити, в який спосіб дитина може спілкуватися (рухами очей, жестами, рухами тіла, за допомогою карток тощо), який спосіб або його комбінація найкраще підходять для старту. Важливо обрати символ асистованої комунікації та демонструвати дитині під час відповідних щоденних справ: харчування, гігієнічних процедур, сімейного спілкування тощо. Важливо дотримуватися постійності у визначенні понять — вживати один і той самий жест, малюнок для певного предмета або дії. Усі члени родини мають підтримувати обрану систему асистованої комунікації.

Знайомство дитини з новими словами має відбуватися у природньому середовищі. Рекомендовано використовувати окремі картки або символи на цифрових носіях під час прийому їжі, гігієнічних процедур, під час прогулянки тощо. Таким чином дитина буде вчитися спілкуватися, а через щоденні рутинні і спільну гру буде опановувати нові слова. Батькам у дослідженні було запропоновано комбінувати графічні символи разом з побутовими жестами, мануальними символами жестової мови, фотографіями людей та предметів, знайомих дитині, та безпосередньо об'єктами з оточення за потреби.

3.5.5 З чого почати використання АДК у навчальному процесі. Рекомендації для працівників освіти.

Щоб розпочати спілкування з дитиною, яка потребує асистованої комунікації, рекомендовано:

1. Вивчити документацію та індивідуальний план реабілітації дитини (у разі порушень розвитку).

2. Провести діагностичну бесіду з батьками або особами, які їх замінюють. Важливо визначити, як дитина спілкується, які засоби асистованої комунікації використовує тощо. Важливо підготувати відповідні засоби АДК у закладі освіти, щоб дитина могла спілкуватись з вчителями та вихователями, працівниками їдальні, медичним персоналом закладу освіти тощо.

3. Установлюючи контакт з дитиною, важливо, щоб вчитель або вихователь у закладі з інклюзивною формою навчання володіли навичками асистування у комунікації за допомогою мануальних або графічних символів. В індивідуальній роботі можна застосовувати окремі картки або зошити з фразами з графічних символів. Дитину дошкільного віку можна почати знайомити з піктограмами або символічними зображеннями саме через набір карток.

4. На початку роботи важливо приділити увагу знайомству з окремими символами та їхнім значенням. При вивченні нових карток важливо не перевантажувати дитину, вводити по 1-5 символів у комунікації за одне заняття, закріплювати в природному середовищі та згадувати у комунікації символи, вивчені раніше. Дитині запам'ятовуються ті символи, які вона використовує щоденно у спілкуванні з комунікативними партнерами.

5. Після знайомства дитини з символами, продемонструйте, як, коли, де і з ким вона може застосовувати такий спосіб спілкування. Важливо навчити батьків дитини і друзів, як виразити свої прохання, звернені до дитини з використанням асистованої комунікації, як запросити до гри або повідомити про послідовність занять. Спілкування буде успішним, якщо члени сім'ї підтримують акти спілкування дитини і заохочують спроби комунікації. Підтримуюче середовище вкрай важливе для формування комунікативних навичок у будь-якому віці розвитку дитини.

6. Коли дитина навчилася оперувати кількома десятками понять і використовує їх для побудови простих фраз, можна вчитись розрізняти схожі між собою за значенням слова (символи). Для цього можна використовувати таку вправу: розкласти перед дитиною не більше трьох-п'яти карток і попросити дитину відшукати певний символ.

7. Якщо якісь окремі близькі за значенням поняття даються дитині важко і вона їх постійно плутає, можна прибрати на деякий час подібні картки і спробувати знову використати, коли дитина вивчить попереднє поняття. Під час роботи з картками рекомендуємо брати одночасно від двох до десяти карток на старті комунікації.

8. Заняття необхідно проводити у власному темпі дитини, опановувати нові символи через повтори і гру з картками. Корисною навичкою для батьків та фахівців є використання символів у вигляді гри. Якщо що дитина втомилася і відмовляється комунікувати, важливо зробити паузу і через деякий час відновити заняття, або переглянути теми і підшукати, які більше цікаві дитині. (Чайка, М., Усатенко, Г., Кривоногова, О., 2021b). У цілому, дослідження емоційно-вольової сфери у комунікативній діяльності потребує глибших досліджень зв'язків та впливів.

3.5.6 Проведення інклюзивних занять у групах, де включені діти з комунікативними порушеннями.

Якщо у групі дітей в закладі освіти навчається дитина з комунікативними порушеннями, постає потреба введення асистованої комунікації у спілкування в дошкільній групі або в шкільному класі. На початку, слід ознайомити всіх дітей з картками асистованої комунікації незалежно від рівня їхнього комунікативного розвитку. Педагогу варто розпочати роботу з розповіді про те, як ми спілкуємось, показати картки і пояснити, що вони допомагають порозумітись. Варто зазначити учням і ученицям (вихованцям і вихованкам), що всі ми різні і, відповідно,

сприймаємо інформацію по-різному. Отже, якщо комусь легше зрозуміти інформацію через картки з символами або жести,— це нормально. І кожна дитина в класі може користуватися картками для комунікації. Щоб діти в класі були обізнані з засобом асистованої комунікації у вигляді, наприклад, карток з графічними символами, необхідно роздивитись разом з ними і назвати картки, щоб діти однаково розуміли їхній зміст. Робіть це поступово, використовуючи за один раз лише картки, які стосуються актуальних занять і понять для групи дітей. Згодом, дітям будуть знайомі всі зображення і вони зможуть самостійно обирати картки з набору для спілкування.

Пізніше важливо будувати ланцюжки дій з карток з символами, наприклад: “спочатку – потім – після”. У процесі знайомства з картками важливо обирати слова, які можна поєднувати між собою в словосполучення або коротенькі фрази. Як наприклад, «Я хочу їсти» або «Я піду в туалет». Так дитині з комунікативними порушеннями та її партнерам по спілкуванню буде легше застосовувати картки і вивчені слова на у щоденному освітньому процесі, що позитивно відобразиться на розумінні матеріалу, що вивчається. Поступово кількість комунікативних елементів можна збільшити та використовувати розширені послідовності символів. Важливо використовувати достатньо великі та якісні графічні символи, щоб дитина могла бачити деталі, зображені на картках. Важливо врахувати особливості дітей з супутніми порушеннями функції зору.

3.5.7 Застереження під час занять з картками для комунікації.

Важливо помічати всі спроби комунікації, відмічати найменші успіхи дитини у спілкуванні. Окремим завданням є підтримувати мотивацію до спілкування. Через комунікативний розвиток ми сприяємо формуванню інших функцій психіки та соціально-психологічних явищ, як-от дитячо-батьківська прив’язаність.

Ознаки прогресу у комунікативному розвитку наступні: у дитини є цікавість до спілкування, вона слухає, розвертається у бік комунікативного партнера, емоційно реагує на розмову, намагається взяти участь у діалозі рухом очей або тіла, вокалізаціями або за допомогою мануальних чи графічних символів. Важливим є навчика використання комунікативних символів у різних ситуаціях, як досягається поступовою генералізацією понять. Зверніть увагу, якщо у процесі взаємодії з'являється дратівливість, знервованість, агресія, аутоагресія, атипова поведінка тощо, це може бути також спробою комунікації, повідомленням про тимчасове неблагополуччя або погане самопочуття дитини. У цьому випадку зробіть паузу, проаналізуйте причини і наслідки атипової поведінки, та яке повідомлення дитина намагається передати таким чином, дайт дитині час на відновлення емоційної рівноваги.

Якщо дитина використовує графічні символи на картках не за призначенням (гризе, рве, замальовує картки), зробіть паузу, оберіть у подальшому одну картку, асоціюйте з предметом, який подобається дитини, покажіть приклад взаємодії. Якщо дитина поки не цікавиться комунікацією з оточуючими, важливо поступово відшукати саме той інтерес і відповідний символ АДК, який відповідає комунікативним запитам дитини, налагодити функціональну комунікацію. Успіх у взаємодії буде стимулювати дитину з комунікативними порушеннями до самостійного спілкування.

Успішність використання АДК та рівень комунікації варто відстежувати на різних етапах розвитку дитини. Залежно від особливостей мовленнєвого, комунікативного, емоційного, соціального та особистісного розвитку дитина може мати різний рівень комунікативної компетентності. Важливо відмічати прогрес умінь і навичок і систематично проводити моніторинг ефективності комунікативної взаємодії дитини з оточуючими.

Підводячи підсумок, використання асистованої комунікації жодним чином не уповільнює використання мови та мовлення, а навпаки розширює

можливості дитини, дозволяє побудувати функціональну взаємодію з оточуючими і забезпечує значущу участь дитини і прийняття самостійних рішень, а також побудову значущих зв'язків з сім'єю та оточенням, сприяючи соціалізації.

Висновки до розділу 3

Введення асистованої комунікації протягом чотирьох місяців у щоденне спілкування батьків та дітей з інвалідністю, яка супроводжується вираженими комунікативними порушеннями, показало статистично значущі зміни показників прив'язаності за опитувальником CPRS-SF (Pianta, 2011), а саме зростання близькості та зниження конфліктності у дитячо-батьківських стосунках.

Разом з тим, не виявлено статично значущих змін у прив'язаності в обмежено-контрольованій та контрольній групі. Обмеженнями дослідження можуть виступати тримісячний термін, суб'єктивність розуміння батьками пунктів опитувальника, більше відстеження вікових змін та інших факторів, які можуть впливати на прив'язаність батьків та дітей.

Особливості системи комунікативних проявів у групі, яка зазнавала експериментального впливу, використовуючи АДК, полягають у тому, що змінюються зв'язки між окремими проявами в системі комунікативних проявів. Комунікативна сфера дітей, які використовують асистовану комунікацію, стає більш гнучкою. Можна зауважити, що зміни у зв'язках різних комунікативних проявів виражають більшу спроможність дитини реагувати гнучко на ситуації спілкування відповідно до потреб та контексту. Результати кореляції шкал обмежено-контрольованої та контрольної груп показують на більшу стабільність зв'язків та ригідність комунікативних проявів. Кореляційний аналіз пояснює підґрунтя виявлених змін у комунікації та впливу на прив'язаність, а саме описує зрушення в комунікативній сфері, які обумовлюють більшу гнучкість у взаємодії та готовність реагувати відповідно до різних ситуацій спілкування.

Деталізована програма дослідження, описаний стимульний матеріал з 20 зображень для альтернативної і додаткової комунікації, стандартизована процедура та широкий віковий діапазон дітей-учасників забезпечують повторюваність експерименту.

Як потенційне поглиблене вивчення впливу асистованої комунікації на дитячо-батьківські стосунки, зокрема прив'язаність, можна рекомендувати більш тривалі дослідження з контролем інших факторів, які впливають на стосунки між батьками та дітьми (стиль виховання, розставання з батьками, поведінкові та інші супутні порушення у дітей тощо). А також важливо досліджувати вивчення впливу використання символів та засобів альтернативної та додаткової комунікації на інші соціально-психологічні явища у сім'ї.

Асистована комунікація як інструмент взаємодії, потребує глибшого вивчення у потенційному впливі на навички емоційної чуйності батьків, а також на навички дитини щодо навчання, саморегуляції, оволодіння мовою і соціо-емоційний розвиток.

Положення цього розділу викладені в публікаціях автора (Усатенко, 2022; Усатенко; 2024).

Висновки

Постановка проблеми визначення асистованої комунікації як чинника прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках передбачала аналіз зв'язків між використанням у спілкуванні символів альтернативної і додаткової комунікації (АДК) і взаємодією між батьками і дітьми. Також у дослідженні були вивчені зв'язки різних вимірів комунікації під впливом експериментального чинника, символів АДК. Результати, отримані під час дослідження, дають змогу зробити такі висновки:

Прив'язаність (в українській науковій школі підґрунтям її виступає прихильність) – це складне соціально-психологічне явище, стійкі емоційні зв'язки, які розвиваються упродовж життя у взаємодії батьків і дітей. У разі комунікативних порушень вимірювання проявів прив'язаності у дітей відбувається через спостереження за їхньою поведінкою. За концепцією Pianta, 2011 визначені такі вимірювані параметри прив'язаності як конфліктність і близькість в дитячо-батьківських стосунках, які реєструються через спостереження батьків.

Асистована комунікація може здійснюватись завдяки різним засобам і методам, зокрема за допомогою мануальних або графічних символів. Вплив використання асистування у комунікації на сім'ю вимірюється за наступними проявами у поведінці дитини: навчання, поведінка, самостійність, особисте спілкування, соціальна гнучкість, потреба у нагляді, безпекова поведінка.

Представлено теоретичну модель взаємозв'язку різних аспектів асистованої комунікації та проявів прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках у контексті життя сім'ї в соціальному середовищі.

Для вимірювання поведінкових проявів комунікації і прив'язаності була проведена авторська адаптація опитувальників Скорочена версія опитувальника впливу асистивних технологій на сім'ю (FIATS AAC 38, SF) та Шкала дитячо-батьківських стосунків. Коротка форма (CPRS-SF).

Адаптація включала такі етапи: здійснення послідовних перекладів та адаптація опитувальників до етнолінгвістичних особливостей популяції із залученням респондентів, фахівців з АДК та за погодженням з правовласниками методик.

В результаті проведеного емпіричного дослідження: підтверджено гіпотезу про вплив асистованої комунікації на прив'язаність, а саме збільшення показників прив'язаності в сім'ях учасників експериментальної групи. Водночас, цей вплив відсутній у контрольній та обмежено-контрольованій групах, які не використовували асистовану комунікацію.

При регулярному використанні асистованої комунікації у формі графічних символів упродовж чотирьох місяців відмічаються статистично значущі зміни наступних вимірів прив'язаності (за Pianta, 2011) зростання близькості і зменшення конфліктності у дитячо-батьківських стосунках. Таким чином, асистування у комунікації опосередковано покращує дитячо-батьківські стосунки та зміцнює взаємні позитивні зв'язки.

В експериментальній групі виявлено статистично значущий вплив використання АДК на комунікативну поведінку, яка визначає безпеку дитини. Відповідно, можна зробити висновок, що асистування у комунікації сприяє безпековій поведінці, бо є інструментом для того, щоб повідомити про свої потреби або отримати інформацію можливу небезпеку.

Визначено, що під час короткострокового введення асистованої комунікації в сімейне спілкування відсутні статистично значущі зміни у комунікативній поведінці дитини, яка визначає поведінку дитини і потребу в нагляді. Можна передбачити, що необхідне лонгітюдне поглиблене вивчення динаміки поведінкових змін дитини на фоні використання АДК для виявлення можливого впливу.

Визначено кореляційні зв'язки різних проявів комунікації у дитячо-батьківській взаємодії та побудовано кореляційні матриці. Завдяки

кореляційному аналізу визначено, що при введенні асистованої комунікації система комунікативних проявів дитини стає більш гнучкою та адаптивною. Визначено вплив використання асистованої комунікації на прояви прив'язаності батьків та дітей, а саме конфліктності та близькості у стосунках. Також було визначено, що асистування у комунікації сприяє гнучкості комунікативної сфери, появі нових зв'язків між різними комунікативним проявами і зменшенню ригідності, усталеності комунікативних реакцій.

Створено та охарактеризовано типологію психологічних проблемних ситуацій спілкування в дитячо-батьківських стосунках в сім'ях з дітьми з комунікативними порушеннями, зумовлених віковими потребами дітей, у тому числі комунікативними. Структура потреб описана у попередніх працях українських дослідників. Новизна дослідження полягає у описі типових ситуацій спілкування батьків і дітей з комунікативними порушеннями дошкільного віку, які можна розділити на чотири групи, відповідно до того, відносно яких потреб дитини здійснюється комунікація, а також включаючи вплив батьків з метою регуляції її поведінки:

Ситуації спілкування, пов'язані із відчуттями фізіологічними потребами та потребою у безпеці (їжа, спрага, туалет, сон, рух тощо, прохання про допомогу).

Ситуації проявів потреби у любові і належності (спілкування, обійми, сімейне спілкування, вираження почуттів тощо).

Ігрова діяльність (іграшки, ігрові дії).

Ситуації регуляції поведінки дитини батьками: дозвіл, заборона тощо.

Також описано системні зміни спілкування дитини з батьками при використанні асистованої комунікації, а саме за параметрами: загальна комунікативна поведінка, комунікація щодо навчання, безпеки, самостійності і особистісне спілкування, соціальна гнучкість та потреба у

нагляді за дитиною. Поглиблено уявлення про соціально-психологічні особливості спілкування з використанням асистованої комунікації та знання про соціально-психологічний супровід взаємодії дітей та батьків за допомогою асистованої комунікації. Доповнено розуміння комунікації та прив'язаності у дитячо-батьківських стосунках у цілому.

Теоретичні положення роботи та висновки емпіричного дослідження можуть бути використані при розробці рекомендацій для практичних психологів, психотерапевтів і соціальних працівників, що працюють з сім'ями дітей, які користуються асистованою комунікацією.

Перспективами подальших досліджень є поглиблене вивчення різних аспектів прив'язаності у взаємовпливі з різними способами альтернативної і додаткової комунікації. Також вивчення різних аспектів комунікативної поведінки дітей у контексті життя сім'ї створює додаткові можливості для підтримки батьківства та дотримання найкращих інтересів дітей, вивчення ціннісно-сміслової сфери у дітей. Вивчення асистивних технологій відкриває можливості соціальної інтеграції дітей з інвалідністю та значущої участі їхній сімей у суспільному житті.

Література

1. Ainsworth, M. (1969). Object Relations, Dependency, And Attachment: A Theoretical Review Of The Infant-Mother Relationship. *Child Dev.* 40, 969–1025. Doi: 10.2307/1127008.
2. Andersen, G., Mjøen, T., Vik, T. (2010). Prevalence Of Speech Problems And The Use Of Augmentative And Alternative Communication In Children With Cerebral Palsy: A Registry-Based Study In Norway. *Perspectives On Augmentative And Alternative Communication*, 19(1), 12-20.
3. Andrade, C. (2018). Internal, External, and Ecological Validity in Research Design, Conduct, and Evaluation. *Indian J Psychol Med.* Sep-Oct;40(5):498-499. doi: 10.4103/IJPSYM.IJPSYM_334_18. PMID: 30275631; PMCID: PMC6149308.
4. Barth, J., Parke, R. (1993). Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(2), 173–195.
5. Batorowicz, B., Stadskleiv, K., Von Tetzchner, S., Missiuna, C. (2016). Children Who Use Communication Aids Instructing Peer And Adult Partners During Play-Based Activity. *Augmentative And Alternative Communication*, 32, 105–119. Doi:10.3109/07434618.2016.1160150
6. Bondy, A., Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
7. Broberg, M., Ferm, U., & Thunberg, G. (2012). Measuring Responsive Style In Parents Who Use Aac With Their Children: Development And Evaluation Of A New Instrument. *Augmentative And Alternative Communication*, 28(4), 243–253. Doi:10.3109/07434618.2012.740686.

8. Brodin, J. (2005). Diversity Of Aspects On Play In Children With Profound Multiple Disabilities. *Early Child Development And Care*, 175(7–8), 635–646.
9. Calculator, S. (2009). Augmentative And Alternative Communication (AAC) And Inclusive Education For Students With The Most Severe Disabilities. *International Journal Of Inclusive Education*. Volume 13, 2009 - Issue 1. Pages 93-113 | Published Online: 21 Feb 2009.
<https://doi.org/10.1080/13603110701284656>.
10. Campbell, D. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963. (Reprinted as *Experimental and quasi-experimental design for research*. Chicago: Rand McNally, 1966.)
11. Carloni J., Magni R., Veglio E., Ryan S., Gherardini A., Desideri L. (2020). Translation and preliminary validation of the Italian version of the Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication (FIATS-AAC.it). *Technology & Disability* 2020. 32: 129-135. doi: 10.3233/TAD-200261.
12. Cassidy, J., Shaver, P. R. (2016). *Handbook Of Attachment. Theory, Research And Clinical Applications (Third Ed.)*. New York: The Guilford Press.
13. Chester, D. S., Lasko, E. N. (2021). Construct Validation of Experimental Manipulations in Social Psychology: Current Practices and Recommendations for the Future. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 16(2), 377–395.
<https://doi.org/10.1177/1745691620950684>

14. Clemens, W., Boman, J, Mowen, T. (2021). Internal Validity. doi: 10.1002/9781119111931.ch100.
15. Cohen, M., Gerhardt, P. (2015). Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals. Woodbine House.
16. Cook, A., Hussey, S. (1995). Assistive technologies : principles and practice. Mosby.
17. Cook, A. M., Polgar, J. M., & Encarnação, P. (2020). Assistive technologies : principles & practice. 5th ed. Missouri (Mo.): Elsevier.
18. Crown, S. (1982). Maternal Deprivation Reassessed. 2nd edition. By Michael Rutter. London: Penguin Books. 1981. Pp 285. £1.95.. British Journal of Psychiatry. 140. 214-214. 10.1017/S0007125000135676.
19. Delarosa, L., Horner, S., Eisenberg C., Ball L., Renzoni A., Ryan, S. (2012). Family Impact of Assistive Technology Scale: Development of a measurement scale for parents of children with complex communication needs. Augmentative and Alternative Communication 2012.28: 171-80. doi: 10.3109/07434618.2012.704525.
20. DeVon H., Block M., Moyle-Wright P., Ernst D., Hayden S., Lazzara D., Savoy S., Kostas-Polston E. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. J Nurs Scholarsh. 2007;39(2):155-64. doi: 10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x. PMID: 17535316.
21. Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Child-Parent Relationship Scale (Cprs) [Database Record]. Apa Psyctests. <https://doi.org/10.1037/T16909-000>
22. Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' And Fathers' Perceptions Of Conflict And Closeness In Parent-Child Relationships During Early Childhood. Journal Of Early Childhood And Infant Psychology, (7), 1-24.

23. Dyer, W.; Kaufman, R., Fagan, J. (2017). "Father-Child Closeness And Conflict: Validating Measures For Nonresident Fathers." *Journal Of Family Psychology: Jfp: Journal Of The Division Of Family Psychology Of The American Psychological Association (Division 43)* 31 (8): 1074–80.
<https://doi.org/10.1037/Fam0000384>.
24. Creer, S., Enderby, P., Judge, S., & John, A. (2016). Prevalence of people who could benefit from augmentative and alternative communication (AAC) in the UK: determining the need. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 639–653.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12235>.
25. Fang, S., Galambos, N., Johnson, M.(2021). Parent–Child Contact, Closeness, And Conflict Across The Transition To Adulthood. *J. Marriage Fam.* 83, 1176–1193. Doi: 10.1111/Jomf.1276
26. Feniger-Schaal, R., & Joels, T. (2018). Attachment Quality Of Children With Id And Its Link To Maternal Sensitivity And Structuring. *Research In Developmental Disabilities*, 76, 56–64.
27. Flake, J., Pek, J., & Hehman, E. (2017). Construct validation in social and personality research: Current practice and recommendations. *Social Psychological and Personality Science*, 8, 370–378.
28. Glasman-Deal, H. (2009). *Science research writers for non-native speakers of English*. Publisher: Imperial College Press. 2009. DOI: 10.1142/P605
29. Grandin, T., & Panek, R. (2013). *The autistic brain: Thinking across the spectrum*. Houghton Mifflin Harcourt.
30. Gray, C. (2015). *The New Social Story Book*. Future Horizons, 2018.

31. Haight, W., Kagle, J., & Black, J. (2003). Understanding And Supporting Parent-Child Relationships During Foster Care Visits: Attachment Theory And Research. *Social Work*, 48(2), 195-207. Doi10.1093/Sw/48.2.195
32. Holmes, J. (2014). *John Bowlby And Attachment Theory* (2nd Ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
33. Howe, D. (2006), Disabled Children, Parent–Child Interaction And Attachment. *Child & Family Social Work*, 11: 95-106.
<https://doi.org/10.1111/J.1365-2206.2006.00397.X>
34. Kazachiner, O., Boychuk, Y., Halii, A. (2024). Diagnosis and prevention of children’s speech disorders as a necessary part of future philologists’ professional training system. *Наукові інновації та передові технології* (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2024. № 2(30) С. 974-986. <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/9063/9110>
35. Kochanska, G., & Thompson, R. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 53–77). John Wiley & Sons Inc.
36. Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girnius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 23(6), 799–806.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.6.799>
37. Laible, D., Thompson, R. (2000). Mother–child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, 71(5), 1424–1440. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00237>

38. Light, J., McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 1-18. doi: 10.3109/07434618.2014.885080.

39. Maccoby, E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55(2), 317–328. doi: 10.2307/1129945.

40. Mash, E., Terdal, L. (Eds.). (1988). *Behavioral assessment of childhood disorders* (2nd ed.). Guilford Press.

42. Mcnaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams, M. B., Light, J. (2008). “A Child Needs To Be Given A Chance To Succeed”: Parents Of Individuals Who Use Aac Describe The Benefits And Challenges Of Learning Aac Technologies. *Augmentative And Alternative Communication*, 24(1), 43–55. Doi:10.1080/07434610701421007

43. Murray, J., Goldbart, J. (2009). Cognitive And Language Acquisition In Typical And Aided Language Learning: A Review Of Recent Evidence From An Aided Communication Perspective. *Child Language Teaching And Therapy*, 25, 31–58. Doi:10.1177/0265659008098660

44. Omelchenko, I. (2018). The Psychological Mechanisms for Implementation of the Reflective Component of Preschoolers’ Deliberated Communicative Activities. *Annales UMCS. Sectio N – Educatio Nova*, no. 3, 37–48, DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/en.2018.3.37-48>.

45. Patterson, M. (2017). *Nonverbal Communication*. In Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology, Elsevier.

46. Pianta, R. , Harbers, K. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic

achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307–322.

[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(96\)00017-9](https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00017-9)

47. Pianta, R., Nimetz, S., Bennett, E. (1997). Mother–child relationships, teacher–child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280.

[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)

48. Fjeldvang, R. T., Nordaas, M. G., von Tetzchner, S., & Stadskleiv, K. (2023). Measuring impact of augmentative and alternative communication interventions: adapting the family impact of assistive technology scale for augmentative and alternative communication (FIATS-AAC-No) for use in Norway. *Augmentative and Alternative Communication*, 39(3), 170–180.

<https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2170276>.

49. Rinaldi, T., Castelli, I, Palena, N., & Greco, A., & Pianta, R., & Marchetti, A., Valle, A. (2023). The representation of child–parent relation: validation of the Italian version of the child–parent relationship scale (CPRS-I). *Frontiers in Psychology*. 14. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1194644.

50. Rogers, S., Dawson, G., Vismara, L. (2012). An Early Start for Your Young Child with Autism. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 7. 91-94. 10.1080/19315864.2012.756960.

51. Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Cheslock, M., Smith, A., Barker, R. M., Bakeman, R. (2010). Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 53(2), 350–364. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0156\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0156)).

52. Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*(2nd ed.). Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.

53. Sam, A., AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>.
54. Schirmer, B. (2022). *Glücklich leben mit Autismus: 49 Fragen für Eltern, Therapeuten, Pädagogen und andere Lebensbegleiter*. 10.17433/978-3-17-039501-5.
55. Schlosser, R., 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)).
56. Schuengel, C., De Schipper, J. , Sterkenburg, P., Kef, S. (2012). Attachment, Intellectual Disabilities And Mental Health: Research, Assessment And Intervention. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 26(1), 34–46. [Doi:10.1111/Jar.12010](https://doi.org/10.1111/Jar.12010)
57. Schuengel, C., De Schipper, J. C., Sterkenburg, P. S., & Kef, S. (2013). Attachment, Intellectual Disabilities And Mental Health: Research, Assessment And Intervention. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 26(1), 34–46.
58. Simms, L. (2008). Classical and modern methods of psychological scale construction. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 414–433.
59. Slack, M., & Draugalis, J. (2001). Establishing the internal and external validity of experimental studies. *American journal of health-system pharmacy : AJHP : official journal of the American Society of Health-System Pharmacists*, 58 22, 2173-81; quiz 2182-3.

60. Slomkowski, C. , Dunn, J. (1992). Arguments and relationships within the family: Differences in young children's disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 28(5), 919–924.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.919>

61. Strauss, M. , Smith, G. (2009). Construct validity: Advances in theory and methodology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 1–25.

62. Tincani, M., Devis, K. (2011). Quantitative Synthesis And Component Analysis Of Single-Participant Studies On The Picture Exchange Communication System. *Remedial And Special Education*, 32(6), 458–470.
<https://Doi.Org/10.1177/0741932510362494>.

63. Trafimow, D. (2022). A New Way to Think About Internal and External Validity. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*. 18. Doi: 17456916221136117.
[10.1177/17456916221136117](https://doi.org/10.1177/17456916221136117).

64. Vandesande S., Steegmans D., Maes B. (2023). Parents' Views On Facilitating And Inhibiting Factors In The Development Of Attachment Relationships With Their Children With Severe Disabilities *Journal Of Social And Personal Relationships*. 40:2, p. 600-623.

65. Vandesande S., Bosmans G., Sterkenburg P., Schuengel C., Maes B. (2022). A Tailored Approach To Supporting Parent-Child Attachment In Families With Children With Severe Disabilities: Matching Interventions To Needs, *International Journal Of Disability, Development And Education*, doi: [10.1080/1034912x.2022.2060950](https://doi.org/10.1080/1034912x.2022.2060950)

66. Vandesande, S., Bosmans, G., & Maes, B. (2019a). Can I Be Your Safe Haven And Secure Base? A Parental Perspective On Parent-Child Attachment In

Young Children With A Severe Or Profound Intellectual Disability. *Research In Developmental Disabilities*, 93(103452), 1–12.

67. Vandesande, S., Bosmans, G., Schuengel, C., & Maes, B. (2019b). Young Children With Significant Developmental Delay Differentiate Home Observed Attachment Behaviour Towards Their Parents. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 32(1), 106–120.

68. Vandesande, S., Bosmans, G., Sterkenburg, P., Schuengel, C., & Maes, B. (2021). The Attachment Strengths And Needs Interview For Parents Of Children With Severe Or Profound Intellectual Disabilities: An Acceptability And Feasibility Study. *Journal In Intellectual And Developmental Disability*, 1–13. Doi:10.3109/13668250.2021.1925528

69. Vandesande, S., Bosmans, G., Sterkenburg, P., Schuengel, C., & Maes, B. (2023). A Tailored Approach To Supporting Parent-Child Attachment In Families With Children With Severe Disabilities: Matching Interventions To Needs. *International Journal Of Disability, Development And Education*, 70(7), 1370–1391. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2022.2060950>

70. Vandesande, S., Bosmans, G., Schuengel, C., Maes, B. (2018). Young children with significant developmental delay differentiate home observed attachment behaviour towards their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 32. 10.1111/jar.12513.

71. Vermeulen, P. (2014). Context Blindness in Autism Spectrum Disorder: Not Using the Forest to See the Trees as Trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 10.1177/1088357614528799.

72. Waters, E., Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of

behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 41–65. <https://doi.org/10.2307/3333826>

73. Webster-Stratton, C. (2005). *The Incredible Years: A Training Series for the Prevention and Treatment of Conduct Problems in Young Children*. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (2nd ed., pp. 507–555). American Psychological Association.

74. Wetherby, A., Cain, D., Yonclas, D., Walker, V. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(2), 240-252.

75. Yates, M. (2011). How similarity influences word recognition: The effect of neighbors. In J. Guendouzi, F. Loncke, & M. J. Williams (Eds.), *The handbook of psycholinguistic and cognitive processes: Perspectives in communication disorders* (pp. 273–289). Psychology Press.

76. Zocchetti, G. (2023). *Parent-Child Attachment When Parenting A Child With A Disability*. *Electronic Theses, Projects, And Dissertations*. 1565. <https://Scholarworks.Lib.Csub.Edu/Etd/1565>

77. Азаркіна, О., Булгакова, О. (2020). Теоретичні основи вивчення дитячо-батьківських відносин у психологічних дослідженнях. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 31 (70), № 3. С.100-104.

78. Андрашко, О., Товканець, Г. (2019). Ставлення батьків до дитини як визначальний чинник формування особистості. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез*

доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції 24-25 жовтня 2019 р., Мукачево : Вид-во МДУ. С. 558.

79. Базима, Н. (2011). Порухення комунікації та взаємодії з оточуючими людьми у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. - Вип. 17(1). - С. 199-206. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2011_17\(1\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2011_17(1)_26).

80. Базима, Н., Мороз, О. (2013). Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. Логопедія. № 4. С. 3–8.

81. Базима, Н. (2022). Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Видавництво Ранок. 2022. 144 с.

82. Балецька, Л. (2018). Особливості дослідження феномену прив'язаності батьків та дітей [Електронний ресурс] / Л. М. Балецька // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія. – Острог, 2016. - Вип. 3. - С. 18-26. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_3_4

83. Барко, В. (2019). Українськомовна адаптація опитувальника Баднера для використання в Національній поліції / В. І. Барко, В. П. Остапович // Психологічний часопис. - Т. 5, № 8. - С. 249-263. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_8_18.

84. Бевз, Г. (2006). Прийомні сім'ї : оцінка створення, функціонування та розвитку : [навч. посіб.] — К. : Главник. — 112 с.

85. Бевз, Г. (2019). Соціально-психологічне забезпечення як напрямок психологічних досліджень: теоретичний аналіз. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка

НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 16. Київ, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 406 с. - с. 6-15.

86. Бородюк, Д., Митровцій, А., Товканець, Г. (2019). Батьківські компетенції та їх вплив на формування особистості дитини. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції 24-25 жовтня 2019 р., Мукачево : Вид-во МДУ. 558 с.

87. Бріш, К. (2012). Розлади прив'язаності від теорії до терапії. Посібник. / Карл Гайнц Бріш. – Львів. – С. 12.

88. Вітюк, В., Тарасюк, Л. (2016). Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. Педагогічний часопис Волині. № 1. С. 75-81.

89. Власова, О. (2015). Психологічні особливості матері як чинник формування якості прихильності дитини. Вісник Національного університету оборони України. Вип. 2. С. 41-46.

90. Гладун, Т. (2015). Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. №8. С. 294–302.

91. Головіна, Н. (2010). Особливості взаємозв'язку батьківсько-дитячих відносин та психологічні фактори розвитку особистості молодшого школяра. Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогіка, психологія, (14), ст.113-117.

92. Горецька, О. (2009). Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Віталіївна Горецька . – Київ. – 20 с.

93. Горностай, П. (2012). Психологія малих груп: структура, динаміка, ідентичність. Педагогічна і психологічна наука в Україні. - Т. 2. - Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. - К.: Педагогічна думка. - С. 115-125. <http://gorn.kiev.ua/publ77.htm>

94. Гриджук, І. (2014). Адаптація опитувальника "Стиль прийняття рішень" / І. Гриджук // Педагогіка і психологія професійної освіти. - № 4. - С. 161–169. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2014_4_20.

95. Данилова, Н. (2016). Особистісні особливості дитини та вплив родинних стосунків на їх формування. Педагогіка та психологія, 3(101), ст.13-17.

96. Дуліба, О., Літай, І. (2017). Батьківські підходи до виховання дітей та їх вплив на когнітивний розвиток. Наукові записки. Серія: Психологія, 17. – с.70-74.

97. Єжова, Т. (2011). Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності // Збірник «Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами». №8 (10). С. 73–80.

98. Жихарева, Л. (2015). Психологічні особливості прихильності дитини дошкільника до матері. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2015. №2. С. 6-12.

99. Зайченко, Г. (2013). Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 4(2). С. 122-131.

100. Замелюк, М., Козігора, М., Оксенчук, Т. (2020). Вплив сімейних відносин на особистість дитини. Наукові записки. Ред. кол.: В. Ф. Черкасов,

В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 178. Частина II. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка., С. 256-258

101. Звіт про медичну допомогу дітям за 2022, форма №31, (2022). Центр громадського здоров'я МОЗ України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://medstat.gov.ua/im/upload/F31_R0_2022.xls.

102. Ілляшенко, Т. (2020). Визначення загальних засад психологічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку на основі узагальнення досліджень вчених країн пострадянського простору. Психологічний часопис : науковий журнал.. Том 6. № 11. С. 93–103. Режим доступу: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1118/691>

103. Казачінер, О., Бойчук Ю. (2022). Ефективні методики розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна. Psychology Travelogs. Хмельницький. № 1 (3). С. 197-211. Режим доступу: <https://pt.khmnmu.edu.ua/index.php/pt/issue/view/5/3>

104. Коваленко, В. (2021). Дефініція понять «соціалізація» та «розвиток» у спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 40. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. С. 59 – 65.

105. Коваленко, В. (2020). Соціалізація особистості як предмет психолого-педагогічних та соціологічних досліджень. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 7 (338). С. 5 – 16.

106. Ковалинська, І. (2014). Невербальна комунікація. – К. : Вид-во «Освіта України». – 289 с.

107. Коломоєць, Т. (2020). Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. Педагогічні науки: теорія, історія,

інноваційні технології: науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. № 8 (102). С. 27–40.

108. Коновальчук, І. (2006). Сімейні взаємовідносини й особливості соціалізації дитини // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /за ред. С.Д.Максименка. Т.VIII, вип..1. – К. – С.171-176.

109. Корнійчук, С., Олійник, О. (2022). Роль батьківського ставлення у формуванні батьківсько – дитячих відносин. Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія»,13(1). 184 с. С. 119-120.

110. Коробка, Л. (2022). Соціально-психологічні технології протидії стигматизації та підтримки стигматизовуваних осіб. Проблеми Політичної Психології, 25. <https://doi.org/10.33120/POPP-VOL25-YEAR2022-88>.

111. Корольчук, М. (2011). Психологія сімейних взаємин. – К.: Ніка-центр. – 296 с.

112. Кравченко, К. (2015). Дослідження ставлення батьків до дитини у сучасних українських сім'ях. Матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм» : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Н.Є. Завацької, 23–24 січня 2015 р. Северодонецьк : Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. С. 88–90.

113. Кривоногова, О., Мірошніченко, В., Орленко, І., Чайка, М. (2022). Залученість чоловіків-батьків до виховання та розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Наукові перспективи: журнал. № 12(30). С. 424-443. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-12\(30\)-424-443](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-12(30)-424-443)

114. Кривоногова, О., Орленко, І., Паламарчук, Д., Чайка, М. (2022) Використання альтернативної і додаткової комунікації в ранньому втручанні в умовах надзвичайних ситуацій. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 34 (73). № 5. С. 74-81.
<https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/12>. Режим доступу:
<http://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/33-72-5-ua>

115. Кузьменко, В., Міськова, Г. (2012). Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків / В.У. Кузьменко, Г. Міськова // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 10 : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – С. 95-102.

116. Куценко, Т. (2013). Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 4 (2). С. 209–218. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(2)_26).

117. Лист Директорату дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти Міністерства освіти і науки України № 4.2373-22-09.09.2022 від 14.09.2022 Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти» (2022). Укладачі: Л. С. Самсонова, М. В. Дмитрієва, М. С. Чайка, Г. В. Усатенко, О. В. Кривоногова, А. Ю. Давиденко, Ю. П. Защипась, О. С. Казачинер, К. В. Книш, К. О. Островська, Є. В. Панічевська. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf>.

118. Литвиненко, Л. (2015). Особливості батьківської поведінки та її вплив на розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку. Педагогіка вищої та середньої школи, (42), с.100-106.

119. Логвінова, І. (2013). Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму: дис. канд. психол. наук : 19.00.08 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. с. 252.

120. Максимова, Н. (2018). Психологічні критерії екологічності сімейних стосунків. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць. Вип. 45. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 188–196.

121. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних заняттях) (2022): Навч. посібник. – Ніжин: Ред.-вид. відділ НДПУ ім. Гоголя, 2002. – 287 с.

122. Михальська, С. (2016). Спілкування батьків і дітей як фактор розвитку особистості дитини. Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології", (31). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-31.%p> . Режим доступу: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/157847>.

123. Морозов, С. (1994). Засоби контролю діагностичних якостей психологічних тестів: Навч. посібник. — Київ. ІСДО. — 68 с.

124. Наказ Міністерства Охорони Здоров'я України від 15 червня 2015 року N 341. (2015). “Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при розладах аутистичного спектра”. Режим доступу: https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015_341_nakaz_autism.pdf.

125. Недуха, В., Овсієнко, Л. (2023). Невербальні компоненти комунікативної взаємодії. Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2023» / XXV Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. с. 1401-1402.

126. Ніколаєнко, С., Ніколаєнко, С. (2011). Проблема спілкування як діяльності// Світогляд - Філософія - Релігія: Зб. наук. пр. – Суми: ДВНЗ "УАБС НБУ".– № 2(2). – С. 85-93.

127. Омельченко, І., Кобильченко В.В (2023). Особливості інтрасуб'єктної комунікативної діяльності з уявним партнером у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2023. № 2 (110) С. 42-68.

128. Орбан-Лембрик, Л., Лембрик С. (2006). Шлюбно-сімейні взаємини і стабільність родинного життя // Збірник наукових праць. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ. – Вип. 11. – Ч.1. – С.120-136.

129. Осіпова, Т. (2019). Невербальна комунікація та своєрідність її омовлення в українському дискурсі: феномен вербалізації невербаліки : монографія / Т. Осіпова; наук. ред. Т. А. Космеда. – Харків : Вид-во Іванченка І. С. – 387 с.

130. Островська, К. (2012). Особливості «Я-концепції» у дітей з розладами спектру аутизму. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. Вип. 108. С. 132-138.

131. Островська, К., Островський, І. (2020). Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Психологічний журнал. Т. 6. Вип. 10. С. 107-118.

132. Палагнюк О. В., Воробець А. (2016). Психологічні особливості формування Я-образу у дітей дошкільного віку. Матеріали студентської наукової конференції Чернівецького національного університету (10-11 травня 2016 року). Філософсько-педагогічні науки. Чернівці: Рута. 2016.

133. Павленко, Т. (2016). Основні психологічні підходи визначення поняття «комунікація» // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Том. ІХ, Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія. Київ. Вип. 9. С. 368–376.

134. Панченко, Т. (2014). Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 149-152.

135. Передерій, О. (2019). Вплив сім'ї на соціально-емоційний розвиток дитини дошкільного віку. Науковий Вісник МНУ Імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні Науки. № 1 (64). с. 191 – 193.

136. Петрунько, О., Склярчук, А. (2022). Міжособистісна комунікація та реплікація досвіду в проблемних сімейних системах. Вчені записки Університету «КРОК», (2(66), 173–183.
<https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-66-173-183>.

137. Повалій, Л. (2012) Специфіка батьківсько-дитячих взаємин у сучасній сім'ї. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 1 (16). С. – 233-240.

138. Портницька, Н. (2017). Дитячо-батьківські стосунки як чинник розвитку здібностей: ретроспективна рефлексія. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. – Випуск 13. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – С.145-152.

139. Приходько, Ю., Лелюх-Степанчук, О. (2023). Когнітивний компонент у структурі емоційного інтелекту молодшого школяра. Науковий

журнал “Освітньо-науковий простір), 3 (2), 100–107.

[https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.3\(2\).2022.11](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.3(2).2022.11).

140. Приходько, Ю., Лук'яненко, М. (2021). Динаміка розвитку ціннісно-сміслової спрямованості молодшого школяра. Психологічний часопис. Науковий журнал. Інститут психології імені Г.С.Костюка. Том 7. Випуск 2 (46). С.59-69. Київ.

141. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу. [Електронний ресурс.] Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/526-2017-%D1%80>

142. Рибак, Ю., Мурашук, О. (2013). Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладам спектру аутизму. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Вип. 23(3). С. 241-248.

143. Сімейна політика в Україні: проблеми і перспективи розвитку (2018) : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (04 квітня 2018 р., м. Київ) / [ред. кол. : І. Г. Губеладзе та ін.] ; Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. – К.. – 180 с. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710608/>.

144. Скрипник, Т. (2017). Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. Актуальні проблеми педагогіки психології та професійної освіти. № 1. С. 70–75.

145. Столярчук, О. (2012). Вплив сім'ї на формування самооцінки дитини // Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства:

матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 13 грудня 2012 року. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка. – С. 423-426.

146. Таран, О. (2014) Психологічні аспекти порушення мовлення у дітей з аутизмом. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. Вип. 2 (43). С. 276–283.

147. Тітов, І. (2018). Елементи практичної психометрики : навч. посібник / І. Г. Тітов. — Київ : Кондор. — 128 с.

148. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої), третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги та медичної реабілітації розлади аутистичного спектра (розлади загального розвитку) (2015). – Наказ Міністерства охорони здоров'я України 15.06.2015 № 341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.dec.gov.ua/mtd/autyzm/>.

149. Усатенко, Г. (2021). Практичні аспекти створення символів альтернативної та додаткової комунікації для відновлення комунікативних навичок у людей з афазіями. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 47 (50). С. 190-200. <https://doi.org/10.61727/sssppj/1.2021.190>

150. Усатенко, Г. (2024). Експериментальне вивчення впливу асистованої комунікації на прив'язаність у дитячо-батьківських стосунках. — *Věda a perspektivy*, No 4(35). Мультидисциплінарний міжнародний журнал. С. 334-346. <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/10835>
[https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4\(35\)-334-346](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-334-346).

151. Усатенко Г. (2019) Стаття “Картки візуальної підтримки”. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.dyvogra.com/uk/visual-support-cards/>.

158. Федорчук, В. (2022). Методика наукових досліджень: Навчально-методичний посібник / автор-упорядник В.В. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г.. 132 с.

153. Чайка, М., Усатенко, Г., Кривоногова, О. (2021a). Альтернативна і додаткова комунікація. Допоміжні технології: можливості для розвитку та спілкування. — К.: ФОП Усатенко Г. В.. — 32 с. Режим доступу: <https://www.dyvogra.com/wp-content/uploads/2024/05/ADK.pdf>.

154. Чайка, М., Усатенко, Г., Кривоногова, О. (2021b). Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. — Київ: ФОП Усатенко Г. В. — 80 с. Режим доступу: <https://lib.imzo.gov.ua/navchalno-metodichn-posbniki/dlya-pedagogchnikh-pratsvnikv-yak-pratsyuuyut-z-uchnyami-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami/navchalno-metodichniy-posbnik-teorya-ta-praktika-vikoristannya-alternativno-komunkats-dlya-osb-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-avt-chayka-m-s-usatenko-g-v-krivonogova-o-v/>.

155. Чайка, М. (2023). Науковий твір «Методика введення візуальних засобів альтернативної і додаткової комунікації «Комунікативний конструктор». Авторське свідоцтво №117779 від 04.04.2023 р.

156. Чайка, М., Усатенко, Г. (2022). Використання символічних зображень як засобу альтернативної та додаткової комунікації у дітей з вираженими мовленнєвими порушеннями. Проблеми політичної психології, 12(26), 305-324. doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-114, <https://politpsy.org/index.php/popp/article/view/114/114>.

157. Шевченко, О. Формування відносин батьків та дітей в процесі соціалізації молодших школярів. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Педагогіка, (55), 2019, ст. 108-116.

158. Шевчук, В., Тесленко, М. (2021). "Дитячо-батьківські стосунки в сім'ях, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку", (21), 2021, с. 225.

ДОДАТКИ

Додаток 1.

Child-Parent Relationship Scale – Short Form (CPRS-SF), Driscoll & Pianta, 2011.*

Please reflect on the degree to which each of the following statements currently applies to your relationship with your child. Please circle the answer you most agree with.

| | | | | | | |
|---|---------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------|-------------------|------------------|----------------------|
| 1 | I share an affectionate, warm relationship with my child. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 2 | My child and I always seem to be struggling with each other. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 3 | If upset, my child will seek comfort from me. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 4 | My child is uncomfortable with physical affection or touch from me. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 5 | My child values his/her relationship with me. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 6 | When I praise my child, he/she beams with pride. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 7 | My child spontaneously shares information about himself/herself. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 8 | My child easily becomes angry at me. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |

| | | | | | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------|-------------------|------------------|----------------------|
| 9. | It is easy to be in tune with what my child is feeling. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 10. | My child remains angry or is resistant after being disciplined. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 11. | Dealing with my child drains my energy. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 12. | When my child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 13. | My child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 14. | My child is sneaky or manipulative with me. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |
| 15. | My child openly shares his/her feelings and experiences with me. | Definitely does not apply | Not really | Neutral, not sure | Applies Somewhat | Definitively applies |

Child-Parent Relationship Scale Short-Form Scoring Guide

Each item uses the same five point scale.

Please assign the following values to each response:

1 = definitely does not apply

2 = not really

3 = neutral, not sure

4 = applies somewhat

5 = definitively applies

Conflict Items: Sum the value of the responses for items: 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14

Closeness items: Sum the value of the responses for items: 1, 3, 5, 6, 7, 9, 15

*Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, (7), 1-24.

Додаток 2.

Шкала дитячо-батьківських стосунків. Коротка форма (CPRS-SF), (Driscoll & Pianta, 2011)*

Прочитайте: Будь ласка, визначте, як кожне із тверджень нижче описує ваші теперішні стосунки з дитиною. Оберіть відповідь, яка найбільше відповідає поточній ситуації.

| | | | | | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|-----------------|------------------|
| 1. | У мене ніжні, теплі стосунки з моєю дитиною | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 2. | Здається, ми з дитиною постійно боремося один з одним | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 3. | Якщо моя дитина засмучена, вона шукає розради у мене | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 4. | Моїй дитині неприємні мої ласки чи дотики | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 5. | Моя дитина цінує свої стосунки зі мною | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 6. | Коли я хвалю свою дитину, вона сяє від гордості | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 7. | Моя дитина спонтанно ділиться інформацією про себе | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 8. | Моя дитина може легко розізлитися на мене | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 9. | Мені легко налаштуватися на те, що відчуває моя дитина | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 10. | Моя дитина продовжує злитися або чинить опір після того, як її покарали | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 11. | Взаємодія з моєю дитиною виснажує мене | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 12. | Коли моя дитина в поганому настрої, я знаю, що нас чекає важкий день | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 13. | Почуття моєї дитини до мене можуть бути непередбачуваними або можуть раптово змінитися | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |
| 14. | Моя дитина поводить себе нечесно або маніпулятивно зі мною | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, впевнений/-є | Дещо відповідає | Точно відповідає |

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|------------------|
| 15. Моя дитина відкрито ділиться зі мною своїми почуттями та переживаннями | Точно не відповідає | Не зовсім відповідає | Нейтрально, Дещо впевнений/-ε | Дещо відповідає | Точно відповідає |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|------------------|

Керівництво з оцінювання.

Кожне запитання має однакову шкалу з 5 варіантів відповіді.

Будь ласка, оцініть кожну відповідь у балах:

1 = Точно не відповідає

2 = Не зовсім відповідає

3 = Нейтрально, не впевнений/-а

4 = Дещо відповідає

5 = Точно відповідає

Шкала конфліктів: сума значень відповідей 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14

Шкала близькості: сума значень відповідей 1, 3, 5, 6, 7, 9, 15

*Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, (7), 1-24.

Додаток 3.

**Short Version of the Family Impact of Assistive Technologies
Scale Form (FIATS AAC 38, SF)**

Client Name

Health Record Number

Parent Who Completed Ratings

| |
|--|
| |
| |
| |

Instructions: Enter valid ratings in the corresponding shaded cells below. Leave the cell blank if rating is missing.

| Item | Question | Base-line | Post 1 | Post 2 |
|----------------------------------------------------------------|----------|-----------|--------|--------|
| My child needs help from others when communicating. | 1 | | | |
| My child lets me know if something is wrong. | 2 | | | |
| I find it easy to play with my child. | 3 | | | |
| Being independent improves my child's self-esteem. | 4 | | | |
| My child tells me what she/he wants. | 5 | | | |
| If my child got lost, she/he could ask someone for directions. | 6 | | | |
| My child tells me about her/his day. | 7 | | | |
| My child likes to be independent. | 8 | | | |
| My child can phone for help in an emergency. | 9 | | | |

| | | | | |
|------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| My child knows how to take turns during conversations. | 10 | | | |
| My child is learning to communicate independently. | 11 | | | |
| My child communicates with other people on the phone. | 12 | | | |
| My child communicates with family members. | 13 | | | |
| My child communicates with people with whom she/he is less familiar. | 14 | | | |
| My child knows how to keep a conversation going. | 15 | | | |
| My child plays with friends. | 16 | | | |
| My child tells me when she/he is afraid. | 17 | | | |
| My child's independence is increasing. | 18 | | | |
| My child communicates her/his ideas. | 19 | | | |
| My child participates in community activities. | 20 | | | |
| My child tells me when she/he feels sick. | 21 | | | |
| My child converses well with friends. | 22 | | | |
| My child socializes with others at mealtime. | 23 | | | |
| My child's teacher is satisfied with my child's performance in school. | 24 | | | |
| I have little time to get chores done around the house. | 25 | | | |
| My child behaves well around me. | 26 | | | |
| My child participates in the classroom. | 27 | | | |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| My child acts appropriately towards other family members. | 28 | | | |
| My child wants to be with me when I leave the room. | 29 | | | |
| My child is performing well in school. | 30 | | | |
| My child is well behaved at school. | 31 | | | |
| I must take my child with me when I go from one room to another. | 32 | | | |
| I am concerned about my child's safety when she/he is left alone. | 33 | | | |
| I am satisfied with my child's achievement of personal goals at school. | 34 | | | |
| I am concerned about the way my child behaves. | 35 | | | |
| My child is proud of her/his schoolwork. | 36 | | | |
| My child needs me nearby to do many activities. | 37 | | | |
| My child disrupts her/his classmates. | 38 | | | |

FIATS-AAC38: Short-Form Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication is a reliable parent-reported questionnaire that detects child and family functioning in core domains that may be influenced by the introduction of AAC interventions for children, youth, and young adults, ages 3 to 18 years.

| Dimension | Definition | Number of items |
|-----------|------------|-----------------|
|-----------|------------|-----------------|

| | | |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---|
| Behavior | Degree to which child engages in appropriate behaviour. | 5 |
| Education | Degree to which child is succeeding in school. | 5 |
| Face-to-Face Communication | Degree to which child converses with others. | 8 |
| Self Reliance | Degree to which child performs activities independently. | 5 |
| Social Versatility | Degree to which child interacts with others. | 5 |
| Security | Degree to which parent is free from worry about the child's safety. | 5 |
| Supervision | Degree to which child is free from attention from family members. | |
| Total Number of Items | | |

Note. Unshaded rows are child-related dimensions; shaded rows are parent- and family-related dimensions.

Додаток 4.

Скорочена форма опитувальника впливу використання альтернативних технологій на сім'ю (FIATS AAC 38, SF)

Прізвище та ім'я клієнта

Номер (особової карти)

Хто з батьків заповнив звернення

| |
|--|
| |
| |
| |

***Інструкція:** Внесіть значення у відповідні комірки, позначені темно-сірим кольором. Якщо спостереження немає, залиште комірку пустою.*

| Пункт | Запитання | Вихідний Рівень | За-мір | За-мір |
|-------------------------------------------------------|-----------|-----------------|--------|--------|
| Моя дитина потребує допомоги інших, коли спілкується. | 1 | | | |
| Моя дитина повідомляє мені, коли щось не так. | 2 | | | |
| Мені легко грати з моєю дитиною. | 3 | | | |
| Самостійність підвищує самооцінку моєї дитини. | 4 | | | |
| Моя дитина повідомляє мені, що вона хоче. | 5 | | | |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| Якщо моя дитина загубилася, вона може запитати у когось, куди йти. | 6 | | | |
| Моя дитина розповідає мені про свій день. | 7 | | | |
| Моїй дитині подобається бути самостійною. | 8 | | | |
| Моя дитина може попросити про допомогу по телефону у разі надзвичайної ситуації. | 9 | | | |
| Моя дитина вміє дотримуватися черги під час розмови. | 10 | | | |
| Моя дитина вчиться спілкуватися самостійно. | 11 | | | |
| Моя дитина спілкується з іншими людьми по телефону. | 12 | | | |
| Моя дитина спілкується з членами сім'ї. | 13 | | | |
| Моя дитина спілкується з людьми, які їй мало знайомі. | 14 | | | |
| Моя дитина знає, як підтримувати розмову. | 15 | | | |
| Моя дитина грається з друзями. | 16 | | | |
| Моя дитина говорить мені, якщо вона злякалася. | 17 | | | |
| Самостійність моєї дитини зростає. | 18 | | | |
| Моя дитина висловлює думки. | 19 | | | |
| Моя дитина бере участь у громадських заходах. | 20 | | | |
| Моя дитина повідомляє мені, коли погано почувається. | 21 | | | |
| Моя дитина добре спілкується з друзями. | 22 | | | |
| Моя дитина спілкується з іншими, коли їсть. | 23 | | | |
| Учитель задоволений успішністю моєї дитини в школі. | 24 | | | |
| У мене мало часу, щоб зробити роботу по дому. | 25 | | | |
| Моя дитина добре поводить себе поруч зі мною. | 26 | | | |

| | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|----|--|--|--|
| Моя дитина бере участь у житті класу. | 27 | | | |
| Моя дитина поводить себе адекватно з іншими членами сім'ї. | 28 | | | |
| Моя дитина хоче піти за мною, коли я йду з кімнати. | 29 | | | |
| Моя дитина добре вчиться у школі. | 30 | | | |
| Моя дитина добре поводить себе у школі. | 31 | | | |
| Я мушу брати дитину з собою, коли я переходжу з кімнати в кімнату. | 32 | | | |
| Я переживаю за безпеку моєї дитини, коли вона залишається сама. | 33 | | | |
| Я задоволений/-а тим, як моя дитина досягає свої особисті цілі у школі. | 34 | | | |
| Я маю побоювання щодо поведінки моєї дитини. | 35 | | | |
| Моя дитина пишається тим, як вона виконує шкільні завдання. | 36 | | | |
| Моя дитина потребує, щоб я був/була поруч під час багатьох видів діяльності. | 37 | | | |
| Моя дитина заважає своїм однокласникам. | 38 | | | |

This is a translation from the original English version of the FIATS-AAC 38 and protected under copyright laws. Copyright © 2022 Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital. Any further use or copying of this questionnaire must be authorized by a separate licensing agreement.

Цей переклад з англійської оригінальної версії FIATS-AAC 38 захищений законодавством про авторське право. Авторське право © 2022 Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital.

Будь-яке подальше використання або копіювання цього опитувальника повинно бути дозволене окремим ліцензійним договором з правовласником.

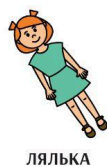
FIATS-AAC38: Коротка форма оцінки впливу асистивних технологій (АДК) на сім'ю - це надійний опитувальник для заповнення батьками, що виявляє функціонування дітей та сім'ї у ключових доменах, які зазнають впливу внаслідок використання АДК для дітей, підлітків та молоді від 3 до 18 років.

| Виміри (домени) | Визначення | Кількість пунктів |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Поведінка | Якою мірою дитина виявляє прийнятну поведінку. | 5 |
| Навчання | Наскільки дитина є успішною в школі. | 5 |
| Особисте спілкування | Наскільки дитина спілкується з іншими. | 8 |
| Самостійність | Наскільки дитина незалежна у своїй діяльності. | 5 |
| Соціальна гнучкість (versatility) | Наскільки успішно дитина взаємодіє з іншими. | 5 |
| Безпека | Наскільки батьки відчують полегшення щодо турботи про безпеку дитини. | 5 |
| Нагляд | Наскільки дитина вільна від контролю з боку членів сім'ї. | 5 |
| Загальна кількість пунктів | | |

Примітка. Білі рядки - це виміри, які стосуються дитини; залиті сірим кольором - це рядки, що стосуються батьків і сім'ї.

Додаток 5.

Стимульний матеріал для асистованої комунікації, за авторським твором (Чайка, 2023) з модифікаціями (Усатенко, 2024).



Додаток 6.

**Типова ліцензійна угода щодо використання опитувальника
FIATS AAC 38.**

COPYRIGHT LICENSE

This License Agreement (the “License”) is effective _____, between Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital, with an address at 150 Kilgour Road, Toronto, Ontario M4G 1R8, Canada (“Holland Bloorview”) and Institute of Social and Political Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, with an address _____ (“Recipient”).

WHEREAS the Licensed Work (as defined below) is protected by copyright law and any use of the Licensed Work other than as authorized under this License is strictly prohibited;

WHEREAS by exercising any rights to the Licensed Work, Recipient accepts and agrees to be bound by the terms of this License;

AND WHEREAS Holland Bloorview grants to Recipient the rights contained herein in consideration of Recipient’s acceptance of these terms and conditions.

1. Definitions

a. "Licensed Work" means the literary work described in Schedule A to this Agreement, which is owned by Holland Bloorview as well as all accompanying user documentation, Translations, if applicable thereto, and any related trade-marks.

b. "Original Authors" means the author(s) of the Licensed Work, described in Schedule A to this Agreement.

c. “Commercial Purposes” means the sale, lease, license or use of the Licensed Work for any commercial purpose or for the commercial benefit of any for-profit entity, including the use of the Licensed Work to perform research for the benefit of a for-profit entity.

d. “Distribute” means to make available to the public the original and copies of the Licensed Work.

e. “Reproduce” means to make copies of the Licensed Work by any means.

f. “Translation” means a translation of the Licensed Work derived from the Licensed Work in a manner described in Schedule B to this Agreement.

2. License Grant. Subject to the terms and conditions of this License, Holland Bloorview hereby grants

Recipient a worldwide, royalty-free, non-exclusive, license to exercise the rights in the Licensed Work

only as stated below:

- a. to use and Reproduce the Licensed Work;
- b. to create Translations provided that any such Translations meet the requirements of a Translation as described in Schedule B to this agreement and that any such Translation in any medium takes reasonable steps to clearly label, demarcate or otherwise identify that changes were made to the Licensed Work.

3. Restrictions. The license granted in Section 2 above is expressly made subject to and limited by the

following restrictions:

- a. Recipient may not exercise any rights to the Licensed Work or Translations granted hereunder for Commercial Purposes.
- b. Recipient may not modify, adapt or create any other derivative work of the Licensed Work except as permitted in Section 2 (Translations).
- c. Recipient shall not distribute the Licensed Work or Translations to any third party without the express written permission of Holland Bloorview.
- d. Recipient may reproduce the Licensed Work only under the terms of this License and shall not publicly display the Licensed Work, Translations or any part of the Licensed Work or Translations.
- e. Recipient may not remove or obscure any copyright, trademark or other proprietary notices contained in or associated with the Licensed Work.
- f. Recipient must keep intact all copyright notices for the Licensed Work and provide, reasonable to the medium or means Recipient is utilizing: (i) the name of the Original Authors and (ii) the title of the Licensed Work.

4. Publications. Subject to publication restrictions listed in Schedule A to this Agreement (“Publication

Restrictions”) Recipient may publish research and other articles based on data obtained using the Licensed Work provided that Recipient does not publish any part of the Licensed Work and that all research publications include (i) the name of the Original Authors (ii) the title of the Licensed Work and

(iii) and the statement “used under license from Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital, Toronto”.

5. Representations, Warranties and Disclaimer

UNLESS OTHERWISE MUTUALLY AGREED TO BY THE PARTIES IN WRITING, HOLLAND BLOORVIEW OFFERS THE WORK AS-IS AND MAKES NO REPRESENTATIONS OR WARRANTIES OF ANY KIND

CONCERNING THE LICENSED WORK, EXPRESS, IMPLIED, STATUTORY OR OTHERWISE, INCLUDING, WITHOUT LIMITATION, WARRANTIES OF TITLE, MERCHANTABILITY, FITNESS FOR A PARTICULAR PURPOSE, NONINFRINGEMENT, OR THE ABSENCE OF LATENT OR OTHER DEFECTS, ACCURACY, OR THE PRESENCE OF ABSENCE OF ERRORS, WHETHER OR NOT DISCOVERABLE.

RECIPIENT ACKNOWLEDGES THAT RECIPIENT HAS HAD THE OPPORTUNITY TO REVIEW THE LICENSED WORK AND HAS DETERMINED THAT ITS FORM IS ACCEPTABLE FOR RECIPIENT'S USE.

6. Limitation on Liability.

RECIPIENT ASSUME ALL LIABILITY FOR DAMAGES, WHICH MAY ARISE FROM RECIPIENTS USE OF THE LICENSED WORK. HOLLAND BLOORVIEW WILL NOT BE LIABLE TO RECIPIENT OR ANY OTHER PARTY FOR

ANY LOSS, CLAIM OR DEMAND MADE BY RECIPIENT, OR MADE AGAINST RECIPIENT BY ANY OTHER PARTY, DUE TO OR ARISING FROM RECIPIENT'S USE OF THE LICENSED WORK, EXCEPT TO THE EXTENT PERMITTED BY LAW WHEN CAUSED BY THE NEGLIGENCE OR WILFUL MISCONDUCT OF HOLLAND BLOORVIEW.

7. Termination

a. This License and the rights granted hereunder will terminate automatically upon any breach by Recipient of the terms of this License. Sections 1 and 4 through 8 will survive any termination of this License.

b. Notwithstanding the above, Holland Bloorview reserves the right to release the Licensed Work under different license terms or to stop distributing the Licensed Work at any time; provided, however that any such election will not serve to withdraw this License and this License will continue in full force and effect unless terminated as stated above.

8. Miscellaneous

a. This License constitutes the entire agreement between Recipient and Holland Bloorview with respect to the Licensed Work licensed here. There are no understandings, agreements or representations with respect to the Licensed Work not specified here. Holland Bloorview shall not be bound by any additional provisions that may appear in any communication from Recipient. This License may not be modified without the written agreement of Holland Bloorview.

b. Recipient acknowledges that the terms of this Agreement are relevant to this Agreement only and will not be considered as a template or precedent for any future agreements. Recipient will not use the name of Holland Bloorview in any publicity, advertising or announcement without the prior written approval of Holland Bloorview. For clarity, Recipient has no right to use the following names: "Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital"; "Bloorview"; "Holland Bloorview"; "Bloorview Research Institute"; or the title of the Licensed Work, except as is incidental to the purposes of this Agreement.

In witness whereof the parties agree to be bound by the terms and conditions of this Agreement

HOLLAND BLOORVIEW KIDS REHABILITATION
HOSPITAL

RECIPIENT

Signed Signed

Dr. Evdokia Anagnostou

Name Name

Vice President, Research

Title Title

SCHEDULE A – LICENSED WORK

Licensed Work: Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication Systems – Short Version (FIATS-AAC38)

Original Authors: Anne Marie Renzoni, Stephen E. Ryan

Description:

The Short Version of the FIATS-AAC (FIATS-AAC38) is a 38-item questionnaire designed to detect the

functional effects of augmentative and alternative communication (AAC) interventions on the lives of

children and their families. Parents read each item and indicate their degree of agreement using a 7-point Likert scale. The items are assigned to one of 7 dimensions to measure both the overall and domain-specific impacts of AAC system use. The domains include five child-related factors (behavior,

communication, education, self-reliance, social versatility) and two parent- and family-related factors (security, supervision). A clinical scoring workbook (Excel) is available to automate FIATS-AAC38 scoring,

and produce functional outcome reports for clinical applications.

Publication Restrictions: None

5 of 5

SCHEDULE B – TRANSLATION POLICY AND GUIDELINES

Below are the specific guidelines necessary to translate the Licensed Work into Ukrainian.

1. The title, instructions, item statements, rating scale, and scoring form the FIATS-AAC38 questionnaire. All pages require translation.

2. At a minimum, two translators, of known language expertise in English and the language of interest, will do the forward and backward translation with the first translator translating into the language of interest and the second translator translating back into English. The translator(s) who translates from the language of interest back to English should initially be naive to the English version of the FIATS-AAC38. If resources permit, two sets of two translators will independently perform the same process.
3. The translator doing the translation back to English, will compare the results to the original English version and identify translation variation or difficulties that involve multiple meanings possible from the original English. If discussion between the translators does not resolve the interpretation problem, the variation in meaning will be shared with Holland Bloorview and its experts who are knowledgeable about the intended meaning of the items in the original English version.
4. The translated questionnaire will be pretested on 5-10 parents of children and youth who have complex communication needs to ensure that they are able to follow the instructions and understand the meaning of the items as written. The participants will be queried about the cause of any difficulty to understand the questionnaire and their answers will be collated. The translated version will be altered, according to this feedback, as long as the translators agree that the word choice is true to the English version meaning.
5. The final back-translated English version will be shared with Sharon Wong, Director of Commercialization at Holland Bloorview (sharon.wong@hollandbloorview.ca) before accepting the translation into the language of interest.
6. Licensee is solely responsible for the costs of translation and the linguistic validation.
7. The ownership of and copyright to any translation will be the sole property of Holland Bloorview.
8. Each authorized translation must include the following notice in English and the foreign language: “This is a translation from the original English version of the FIATS-AAC38 and protected under copyright laws. Copyright © 2022 Holland Bloorview Kids Rehabilitation Hospital. Any further use or copying of this questionnaire must be authorized by a separate licensing agreement.”