

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ДРОБИТ ЛІЛІЯ РИШАРДІВНА**

УДК 159.922.7:159.95:376

**ДИСЕРТАЦІЯ  
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ДІТЕЙ  
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Спеціальність 053 Психологія  
Галузь знань 05 Соціальні та  
поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_ Л. Р. Дробіт (підпис)

Науковий керівник  
Островська Катерина Олексіївна,  
доктор психологічних наук, професор

Львів — 2021

## АНОТАЦІЯ

Дробіт Лілія Ришардівна. **"Особливості мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру"**. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 05 - соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 053 - Психологія. *Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2021.*

Одним із пріоритетних базових завдань в процесі реформування системи освіти в Україні є робота над забезпеченням успішної соціалізації людини, починаючи від наймолодшого віку, шляхом розвитку відповідних компетентностей, про що говорять основні положення Закону України «Про освіту». Основу необхідних для цього компетентностей складають наступні навички та вміння : базова здатність до комунікації, здатність висловлювати власну думку, вміння критично мислити, здатність до узагальнень та системного мислення, уміння логічно обґрунтовувати свою точку зору, здатність керувати своїми емоціями та спрямовувати їх в конструктивне русло, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, здатність до розв'язання поточних проблем та таких, що виникають несподівано, можливість і уміння співпрацювати з іншими людьми, розвиток ініціативності та творчості, – перелік компетентностей, що є основою соціального інтелекту. В основному в переважаючій більшості дітей, зокрема дітей з аутизмом, виникають проблеми з адаптацією та соціалізацією при зміні одного освітнього середовища на інше, властиво найчастіше під час переходу з дошкільної форми освіти до початкової школи. Одним з найвагоміших факторів успішної адаптації дітей до нових навчальних умов є формування у них мотивації учіння. Це питання та шляхи його розв'язку є гостро актуальними в даний період часу як щодо усієї групи дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, так особливо щодо дітей з аутизмом як найбільш комплексним порушенням розвитку, так як цей стан характеризується порушенням соціальної комунікації та соціальної взаємодії, наявністю повторюваних зразків поведінки, стереотипних видів діяльності та вибіркових інтересів, які характеризуються незвичною інтенсивністю. Ці чинники є перешкодою правильному і гармонійному розвитку особистості і

чинять вагомі перешкоди у процесі пристосування до нових умов навчання та і у процесі соціалізації та соціальної адаптації в цілому. Особливого гостро ця проблема постає у світлі того, що, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, кількість дітей з порушеннями розвитку неухильно зростає. В зв'язку з цим, в першу чергу постає завдання по вирішенню проблеми роботи над формуванням мотивації учіння починаючи з раннього віку. Мотивація учіння є важливою частиною соціального інтелекту та забезпечує становлення дитини як особистості, активної участі у соціальному житті, здатності адаптуватися до нових умов, зокрема при переході на різні рівні освіти. Проблема мотивації учіння дітей з аутизмом на даний момент ще не становила окремого предмету наукових досліджень. Це питання у дітей дошкільного віку з аутизмом розглядалося в комплексі з питаннями загального розвитку та розвитку окремих сфер, але не зачіпало мотивації учіння як окремої структури, що має чітку будову і свої закони розвитку. У дослідженнях, які проводилися до цього часу, немає запропонованого алгоритму діагностичних дій та розробки планів і програм для роботи з дітьми, що потребують спеціалізованої допомоги у формуванні мотивації учіння. Наявні дослідження пропонують опис окремих структур і деталей мотивації учіння, не пропонуючи цілісної схеми (М. Маркова, Л. Божович, Е. Шоплер, М. Рутгер, С. Лорд, С. Елліот, С. Рейнольдс, Р. Райхлер, Б. Реннер). Також є розроблені схеми спеціальної допомоги для розвитку окремих сфер - сенсорної, моторної, пізнавальних процесів, мовлення, інтелекту, поведінкової, емоційно-вольової тощо, але немає прицільно розробленого комплексу поетапної допомоги для розвитку власне мотивації учіння на етапі дошкільного віку.— запропонована нова структурна модель розвитку мотивації учіння, що може становити основу психолого-педагогічних програм, спрямованих на підвищення рівня мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру; - розроблено методикку дослідження особливостей мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом, що допоможе спеціалістам бачити особливості перебігу психічних процесів у дитини з аутизмом, що, в свою чергу, посприє її успішній соціалізації та допоможе адаптуватися до умов нового освітнього середовища; – проведена робота по напрацюванню

схем ефективної взаємодії та роботи спеціалістів з батьками дітей з аутизмом, щоб батьки і фахівці створили єдину команду, яка буде злагоджено і професійно працювати в інтересах всебічного і послідовного розвитку дитини - результати, отримані внаслідок проведення дослідження, можуть використовуватися для підготовки нових фахівців та у системі підвищення кваліфікації спеціалістів відповідного профілю, зокрема у вивченні таких дисциплін як «Технології психокорекційної роботи з дітьми з аутизмом», «Спеціальна психологія», «Педагогічна психологія», «Патопсихологія», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Психологія особистості», «Психологічний супровід дитини в інклюзивному просторі», спеціальних курсах та семінарах по даній тематиці та ін. Результати дослідження використовуються в практичній роботі установ та організацій. Розроблено алгоритм розвитку мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом і включення його в індивідуальні програми розвитку дитини як для індивідуальної роботи, так і для навчання в інклюзивних закладах освіти. Відповідні завдання для корекції та розвитку розроблені з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дошкільнят з аутизмом. Програма включає розробку змісту психологічної роботи з дитиною для спеціалістів, а також інструкції і поради для батьків, спрогнозовано очікувані результати проведеної роботи з дітьми з аутизмом. Підсумок результатів констатувального експерименту щодо вивчення особливостей мотивації учіння показав, що: У дітей з аутизмом найменш сформованими є когнітивний (23,8 %) та мотиваційний компонент (28,9 %), поведінковий (48,8 % середній рівень) та емоційний компоненти (61,2%) наближені до високого та середнього рівня. що засвідчує, а найнижчий відсоток когнітивної (23,8 %) та мотиваційної (28,9 % – до низького рівня) складових соціального інтелекту дітей з аутизмом. Такий стан зумовлено, перш за все, відсутністю спеціальної освіти та усвідомленням недостатньо професійного підходу у вирішенні педагогічних проблем у процесі спілкування з цією категорією дітей, що знижує їх мотивацію до навчання. Вивчення особливостей емоційної складової мотивації учіння у дітей з аутизмом показало, що у більшості дітей спостерігається несформованість таких умінь: вербалізувати емоції, регулювати свої емоції та

настрій; розуміти зміст емоційних проявів в поведінці інших людей, нездатність ідентифікувати емоції недостатній рівень емпатії. За результатами дослідження у дітей з аутизмом дошкільного віку було виявлено такі особливості: переважно низький мотивації учіння та середній рівні розвитку поведінкового компонента, в той час як у переважної більшості дітей дошкільного віку з нейротиповим розвитком ці показники мають високий і середній рівні. Найменш сформованими виявились такі мотиваційні якості як уважне слухання співрозмовника; усвідомлення та адекватна оцінка соціального контексту ситуації та регуляція поведінки відповідно до ситуації; гнучкість та уміння підлаштовуватись під вимоги, поставлені навчальним середовищем, особливо всупереч власному бажанню. В процесі дослідження було встановлено три рівні сформованості мотивації учіння: високий, середній і низький. Результати завершального етапу експериментального дослідження показали, що у дітей з аутизмом експериментальної групи щодо складових мотиваційного компонента статистично значуще підвищились рівні таких показників як мотивація до виконання завдань ( $t = 2,482$  при  $p \leq 0,05$ ), самоконтроль ( $t = 2,568$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також з'явилась тенденція до зростання рівня самостійності ( $t = 2,076$ , де  $p \leq 0,05$ ). Таким чином, в учасників експериментальної групи зросли показники як мотивація до виконання завдань (з 25 % до 33 %) діти із аутизмом після проведення психологічної корекції більш мотивовані до виконання завдань. Підвищилися показники самоконтролю (з 26 % до 30 %), що відіграє важливу роль у соціальній адаптації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники самостійності (з 22 % до 35 %) після проведення психологічної корекції більш діти із аутизмом стали більш автономними у діяльності. В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції статистично підвищилися показники мотивація до виконання завдань (з 28 % до 30 %), самоконтролю (з 18 % до 27 %) та самостійності (з 12 % до 25 %). У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових емоційного компонента таких показників як наслідування емоцій ( $t = 1,465$  при  $p \leq 0,05$ ), керування емоціями ( $t = 2,485$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також експресія ( $t = 2,528$ , де  $p \leq 0,05$ ). В учасників експериментальної групи підвищилися по-

казники наслідування емоцій (з 32 % до 38 %), що дозволяє дозволяє дітям з аутизмом наслідувати та краще розуміти емоції інших. Підвищилися показники керування емоціями (з 32 % до 34 %). Також підвищилися показники експресії (з 23 % до 31 %) після проведення психокоркційних занять краще розуміють емоції та експресію інших. В учасників контрольної групи після психологічної корекції також статистично підвищилися показники наслідування емоцій (з 28 % до 35 %), керування емоцій (з 30 % до 34 %) та експресії емоцій (з 22 % до 29 %). У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових когнітивного компонента таких показників як рівень розумового розвитку ( $t = 2,685$  при  $p \leq 0,05$ ), копіювання геометричних фігур ( $t = 2,738$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також обсяг пам'яті ( $t = 2,274$ , де  $p \leq 0,05$ ). Після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросли показники розумового розвитку (з 33 % до 36 %), що свідчить про те, що при правильно організованому корекційному процесі зростає рівень розумового розвитку дітей із аутизмом. Підвищилися показники копіювання геометричних фігур (з 32 % до 40 %), що свідчить про розвиток зорово-рухової координації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники обсягу пам'яті (з 20 % до 26 %) після проведення корекційних занять у дітей з аутизмом підвищився рівень обсягу пам'яті. В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції статистично зросли показники рівня розумового розвитку (з 29 % до 32 %), копіювання геометричних фігур (з 22 % до 25 %), та показники обсягу пам'яті (з 20 % до 21 %). У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових поведінкового компонента таких показників як стереотипні форми поведінки ( $t = 1,465$  при  $p \leq 0,05$ ), зацікавленість предметами ( $t = 2,485$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також самостійна діяльність ( $t = 2,528$ , де  $p \leq 0,05$ ). В учасників експериментальної групи підвищилися показники стереотипних форм поведінки (з 32 % до 38 %), що дозволяє дітям з аутизмом краще усвідомлювати та контролювати власну поведінку. Підвищилися показники зацікавленості предметами (з 32 % до 34 %), дітей з аутизмом після проходження корекції більшою мірою цікавлять предмети навколо. Також підвищилися показники самостійної діяль-

ності (з 23 % до 31 %) після проведення психокорекційних занять прагнуть самостійно виконувати запропоновані корекційним педагогом завдання. В учасників контрольної групи після психологічної корекції також статистично підвищилися показники стереотипних форм поведінки (з 28 % до 35 %), зацікавленості предметами (з 30 % до 34 %) та самостійної діяльності (з 22 % до 29 %). Отже, кількісно та якісно проаналізовані дані слугують аргументацією дієвості розробленої системи психологічної корекції дітей з аутизмом дошкільного віку. Організація цілісної психологічної допомоги у системі психологічної корекції сприяє активізації психічного розвитку дитини з аутизмом, формуванню у неї адекватності поведінкових реакцій, а також – зниженню агресивних проявів поведінки, що сприяє міжособистісним взаєминам з дорослими та однолітками, та адаптації цієї дитини в суспільстві. Особливостями реалізації кожного з напрямків психологічної допомоги є дотримання виокремлених завдань, принципів та умов проведення психологічної корекції дитини з аутизмом в дошкільній установі із використанням конкретних методів та вправ. За показниками, отриманими внаслідок, які показали вагомі зміни, проведення формувального експерименту в експериментальній групі та відсутності критичних змін у контрольній групі (в тому числі не помічено негативних наслідків чи тенденцій), виокремлено основні чинники ефективності психологічної роботи з дітьми з аутизмом у дошкільній установі. Такими є: активізація пізнавальних психічних процесів; розвиток мотивації учіння, розумового розвитку, навичок емоційного самоконтролю, гнозису, зорово-рухової координації. Подолання порушень у цих трьох сферах сприятиме підвищенню рівня мотивації учіння дітей з аутизмом та зниженню рівня аутизму, що засвідчує дієвість розробленої програми формування мотивації учіння дітей дошкільного віку. Організація цілісної психологічної допомоги у системі психологічної корекції дає поштовх до психічного розвитку дитини з аутизмом, дає змогу формувати адекватні поведінкові реакції, відповідності емоційних реакцій, розвитку когнітивної сфери, а також – зниженню агресивних проявів поведінки, що сприяє налагодженню міжособистісних взаємин як в

навчальному процесі з дорослими та однолітками, так адаптації дитини в суспільстві загалом.

**Ключові слова:** мотивація учіння, аутизм, розлади спектру аутизму, діти дошкільного віку, психологічна діагностика.

## ANNOTATION

*Drobit Liliya Ryshardivna.* "Specifics of learning motivation in children with autism spectrum disorder". – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 «Psychology» (field of knowledge - 05 «Social and behavioural sciences»). - Ivan Franko National University of Lviv. Lviv, 2021.

One of the priority basic tasks in the process of reforming the educational system in Ukraine is to work on ensuring successful socialization of people from an early age by developing appropriate competencies, as stated by the Law of Ukraine "On Education". The basis of the necessary competencies are the following skills and abilities: basic ability to communicate, ability to express one's own opinion, ability to think critically, ability to generalize and systematic thinking, ability to logically substantiate one's point of view, ability to manage one's emotions and direct them in a constructive direction; the ability to assess risks and make decisions, the ability to solve current problems and those that arise suddenly, ability to cooperate with other people, the development of initiative and creativity - a list of competencies that are the basis of social intelligence. In the vast majority of children, children with autism in particular, there are problems with adaptation and socialization when changing from one educational environment to another, most often during the transition from preschool to primary school. One of the most important factors in the successful adaptation of children to new learning conditions is the formation of their motivation to learn. This issue and ways to solve it are actual now and essential for the whole group of children with special educational needs and disabilities, and especially for children with autism as the most complex developmental disorder, as this condition is characterized by impaired social communication and social interaction. , the presence of repetitive



patterns of behavior, stereotyped activities and selective interests, which are characterized by unusual intensity. These factors are an obstacle to the proper and harmonious development of the individual and pose significant obstacles in the process of adaptation to new learning conditions and in the process of socialization and social adaptation in general. This problem is particularly important in light of the fact that, according to the World Health Organization, the number of children with disabilities is growing steadily. In this regard, the first task is to solve the problem of working on the formation of learning motivation from an early age. Learning motivation is an important part of social intelligence and ensures the formation of the child as a person, active participation in social life, the ability to adapt to new conditions, in particular in the transition to different levels of education. The problem of learning motivation of children with autism has not yet been a separate subject of research. This issue in preschool children with autism was considered in conjunction with issues of general development and development of individual areas, but did not affect the motivation of learning as a separate structure that has a clear structure and its own laws of development. In the research conducted so far, there is no proposed algorithm for diagnostic actions and the development of plans and programs for working with children who need specialized assistance in the formation of learning motivation. Existing studies offer a description of individual structures and details of learning motivation, without proposing a holistic scheme (M. Markov, L. Bozhovich, E. Shopler, M. Rutter, S. Lord, S. Elliot, S. Reynolds, R. Reichler, B. Renner ). There are also developed schemes of special assistance for the development of certain areas - sensory, motor, cognitive processes, speech, intelligence, behavioral, emotional and volitional, etc., but there is no targeted set of phased assistance for the development of actual learning motivation in preschool. - a new structural model of learning motivation development is proposed, which can form the basis of psychological and pedagogical programs aimed at increasing the level of learning motivation in children with autism spectrum disorders; - developed a method of studying the motivation of learning of preschool children with autism, which will help professionals see the peculiarities of mental processes in a child with autism,

which, in turn, will contribute to its successful socialization and help adapt to new educational environment; - work was carried out to develop schemes of effective interaction and work of specialists with parents of children with autism, so that parents and specialists create a single team that will work harmoniously and professionally in the interests of comprehensive and consistent development of the child - The results of the study can be used to train new professionals and in the system of professional development of specialists in this field, in particular in the study of such disciplines as "Technologies of psychocorrectional work with children with autism", "Special psychology", "Pedagogical psychology", "Pathopsychology", "Social Psychology", "Personality Psychology", "Psychological support of a child in an inclusive space", special courses and seminars on this topic, etc. The results of the study are used in the practical work of institutions and organizations. An algorithm for the development of learning motivation in preschool children with autism and its inclusion in individual child development programs for both individual work and learning in inclusive educational institutions has been developed. Appropriate tasks for correction and development are developed taking into account the peculiarities of psychophysical development of preschool children with autism. The program includes the development of the content of psychological work with a child for professionals, as well as instructions and advice for parents, predicted the expected results of work with children with autism. The results of the observational experiment to study the features of learning motivation showed that: Children with autism have formed cognitive (23.8%) and motivational component (28.9%), behavioral (48.8% average) and emotional components (61.2%) close to high and medium level, which indicates, and the lowest percentage of cognitive (23.8%) and motivational (28.9% - to a low level) components of social intelligence of children with autism. This situation is due primarily to the lack of special education and awareness of insufficient professional approach in solving pedagogical problems in the process of communicating with this category of children, which reduces their motivation to learn. The study of the features of the emotional component of learning motivation in children with autism showed that most children have a lack of such skills:

verbalize emotions, regulate their emotions and mood; understand the content of emotional manifestations in the behavior of other people, the inability to identify emotions, and insufficient level of empathy. The study revealed the following features in children with autism in preschool age: mostly low learning motivation and a medium level of development of the behavioral component, while in the vast majority of preschool children with neurotypical development, these indicators are high and medium. Motivational qualities such as attentive listening to the interlocutor turned out to be the least formed; awareness and adequate assessment of the social context of the situation and regulation of behavior in accordance with the situation; flexibility and ability to adapt to the requirements of the learning environment, especially against their will. In the course of the research, three levels of learning motivation were established: high, medium and low. The results of the final stage of the experimental study showed that in children with autism in the experimental group on the components of the motivational component statistically significantly increased levels of such indicators as motivation to perform tasks ( $t = 2,482$  at  $p \leq 0.05$ ), self-control, ( $t = 2,568$ , where  $p \leq 0.05$ ), and there was a tendency to increase the level of independence ( $t = 2,076$ , where  $p \leq 0.05$ ). Thus, the participants of the experimental group increased the indicators as motivation to perform tasks (from 25% to 33%) children with autism after psychological correction are more motivated to perform tasks. Indicators of self-control have increased (from 26% to 30%), which plays an important role in the social adaptation of children with autism. Independence rates also increased (from 22% to 35%) after psychological correction, more children with autism became more autonomous in their activities. Participants of the control group after undergoing psychological correction statistically increased indicators of motivation to perform tasks (from 28% to 30%), self-control (from 18% to 27%) and independence (from 12% to 25%). In children with autism in the experimental group, the levels of the components of the emotional component of such indicators as imitation of emotions ( $t = 1,465$  at  $p \leq 0.05$ ), emotion management ( $t = 2,485$ , where  $p \leq 0.05$ ), as well as expression ( $t = 2.528$ , where  $p \leq 0.05$ ). The participants of the experimental group increased the rate of imitation of emotions (from 32% to 38%),

which allows children with autism to imitate and better understand the emotions of others. Emotion management rates have increased (from 32% to 34%). Expression rates also increased (from 23% to 31%) after correction classes to better understand the emotions and expression of others. Participants in the control group after psychological correction also statistically increased rates of imitation of emotions (from 28% to 35%), emotion management (from 30% to 34%) and emotion expression (from 22% to 29%). In children with autism in the experimental group statistically increased levels of components of the cognitive component of such indicators as the level of mental development ( $t = 2,685$  at  $p \leq 0.05$ ), copying geometric shapes ( $t = 2,738$ , where  $p \leq 0,05$ ), as well as the memory levels ( $t = 2,274$ , where  $p \leq 0,05$ ). After the developmental work, the participants of the experimental group increased their indicators of mental development (from 33% to 36%), which indicates that with a properly organized correctional process, the level of mental development of children with autism increases. The rates of copying geometric shapes have increased (from 32% to 40%), which indicates the development of visual-motor coordination of children with autism. Expression rates also increased (from 23% to 31%) after correction classes better understand the emotions and expression of others. Participants in the control group after psychological correction also statistically increased rates of imitation of emotions (from 28% to 35%), emotion management (from 30% to 34%) and emotion expression (from 22% to 29%). In children with autism in the experimental group statistically increased levels of components of the cognitive component of such indicators as the level of mental development ( $t = 2,685$  at  $p \leq 0.05$ ), copying geometric shapes ( $t = 2,738$ , where  $p \leq 0,05$ ), as well as the amount of memory ( $t = 2,274$ , where  $p \leq 0,05$ ). After the developmental work, the participants of the experimental group increased their indicators of mental development (from 33% to 36%), which indicates that with a properly organized correctional process, the level of mental development of children with autism increases. The rates of copying geometric shapes have increased (from 32% to 40%), which indicates the development of visual-motor coordination of children with autism. Memory levels also increased (from 20% to 26%) after correctional classes in children with

autism, memory levels increased. In the control group, after undergoing psychological correction, the indicators of the level of mental development (from 29% to 32%), copying geometric shapes (from 22% to 25%), and memory volume indicators (from 20% to 21%) increased statistically. In children with autism in the experimental group, the levels of components of the behavioral component of such indicators as stereotypical behaviors ( $t = 1,465$  at  $p \leq 0.05$ ), interest in subjects ( $t = 2,485$ , where  $p \leq 0.05$ ), as well as independent activity ( $t = 2.528$ , where  $p \leq 0.05$ ). The participants of the experimental group had increased rates of stereotypical behaviors (from 32% to 38%), which allows children with autism to better understand and control their own behavior. Increased interest rates in subjects (from 32% to 34%), children with autism after undergoing correction are more interested in objects around. Also increased rates of independent activity (from 23% to 31%) after correctional classes seek to independently perform the tasks proposed by the correctional teacher. Participants in the control group after psychological correction also statistically increased rates of stereotypical behavior (from 28% to 35%), interest in subjects (from 30% to 34%) and independent activity (from 22% to 29%). Thus, quantitatively and qualitatively analyzed data serve as an argument for the effectiveness of the developed system of psychological correction of children with autism of preschool age. The organization of holistic psychological assistance in the system of psychological correction promotes the mental development of a child with autism, the formation of its adequacy of behavioral reactions, as well as - reducing aggressive behavior that promotes interpersonal relationships with adults and peers, and adaptation of this child in society. Peculiarities of realization of each of the directions of psychological help are observance of the selected tasks, principles and conditions of carrying out psychological correction of the child with autism in preschool institution with use of concrete methods and exercises. According to the indicators obtained as a result of significant changes, conducting a formative experiment in the experimental group and the absence of critical changes in the control group (including no negative consequences or trends), the main factors of psychological work with children with autism in preschool. These are: activation of cognitive

mental processes; development of motivation for learning, mental development, skills of emotional self-control, gnosis, visual-motor coordination. Overcoming violations in these three areas will increase the level of learning motivation of children with autism and reduce the level of autism, which testifies to the effectiveness of the developed program for the formation of learning motivation of preschool children. The organization of holistic psychological care in the system of psychological correction gives impetus to the mental development of a child with autism, allows to form adequate behavioral responses, emotional responses, cognitive development, as well as reducing aggressive behaviors, which contributes to interpersonal relationships in the learning process. adults and peers, so the adaptation of the child in society as a whole. Scientific novelty of the obtained results Within the framework of this work the model of formation of learning motivation in children with autism is theoretically substantiated, developed and tested, covering the following directions of work: 1) psychological diagnostics; 2) the semantic stage; 3) procedural stage; 4) monitoring of psychological correction of a child with autism. These areas are combined into three blocks: diagnostic, content, monitoring, which perform integrative, organizational - corrective, and evaluation - reflective function. Key words: learning motivation, autism, autism spectrum disorders, preschool children, psychological diagnostics.

## **СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА**

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:**

### **Статті в закордонних виданнях:**

1. Островська К.О. Формування соціальних компетентностей дітей із спектром аутистичних порушень / К.О. Островська, І.П.Островський, Л.Р. Дробіт. // *European Humanities Studies: State & Society*, 4(1) (2017) P. 209-223 (Index Copernicus, ERIHPlus) Kształtowanie kompetencji społecznych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu; Особистий внесок здобувачки полягає в прове-

денні експериментальних досліджень, а саме проведення з дітьми діагностичних методик, обробці результатів досліджень.

### **Статті в фахових українських виданнях:**

2. Л. Р. Дробіт Мотивація учіння дітей з розладами спектру аутизму / К. О. Островська, І. П. Островський, Л. Р. Дробіт. // Психологічний часопис. – 2020. – №4. – С. 185–194.

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.15>; Особистий внесок здобувачки полягає в проведенні експериментальних досліджень, а саме проведення з дітьми діагностичних методик, зокрема соціально-комунікативного опитувальника та ін. обробці результатів досліджень., роботі з літературою.

3. Дробіт Л. Р. Структурно-функціональна модель формування мотивації учіння дітей із спектром аутистичних порушень / Л. Р. Дробіт // Психологічний часопис. – 2020. – №5. – С. 91–98.

<https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/download/964/601>

### **Інші публікації, що розкривають тему дисертації**

4. Л. Р. Дробіт Створення центрів супроводу дітей з аутизмом у Карпатському регіоні / К. О. Островська, І. П. Островський, Л. Р. Дробіт. // Гірська школа Українських Карпат. – 2017. – №16. – С. 66–70.

doi: 10.15330/msuc.2017.16.66-70 ; Особистий внесок здобувачки полягає в узагальненні результатів досліджень , роботі з літературою.

5. Л. Р. Дробіт Психологічні особливості дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму / К. О.Островська, І. П. Островський, Х. Я. Сайко, Л. Р. Дробіт. // Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. – 2017. – №22. – С. 170–179.

<http://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/217/216>; Особистий внесок здобувачки полягає в проведенні експериментальних досліджень, а саме проведення з дітьми діагностичних методик, обробці результатів досліджень., роботі з літературою.

6. Л. Р. Дробіт Особливості прояву соціальної мотивації у осіб із розладами аутистичного спектру / Лілія Ришардівна Дробіт. // Молодий вчений. – 2019. – №11. – С. 91–95.

DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-11-75-21>;

У перелічених наукових статтях повною мірою відображені основні положення та результати дисертаційного дослідження.



## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	3
ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ	
1.1. Концептуальні підходи до вивчення учіння .....	12
1.2. Якісні порушення соціальної сфери та мотивації у дітей з аутизмом .....	17
1.3. Особливості мотивації учіння у дітей з аутизмом .....	28
Висновки до першого розділу.....	64
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ	
2.1. Огляд діагностичного інструментарію щодо вивчення мотивації учіння у дітей з аутизмом.....	66
2.2. Організація процедури дослідження мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом та результати.....	78
2.3. Особливості структурних компонентів мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом.....	91

Висновки до другого розділу.....	105
<b>РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ</b>	
3.1. Організація та етапи розвитку мотивації учіння у структурі соціального інтелекту дітей з розладами аутистичного спектра.....	.....107
3.1.1 Теоретико-методичне обґрунтування програми розвитку мотивації учіння у дітей із аутизмом.....	107
3.1.2. Розвивально-корекційний вплив на розвиток соціального інтелекту та мотивації учіння у дітей з аутизмом.....	114
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	130
3.3. Інформація для психологів, педагогів і батькам про особливості роботи з програмами для розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом.....	144
Висновки до третього розділу.....	140
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>151</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>154</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>169</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

НР – нейротиповий розвиток

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Одним із пріоритетних базових завдань в процесі реформування системи освіти в Україні є робота над забезпеченням успішної соціалізації людини, починаючи від наймолодшого віку, шляхом розвитку відповідних компетентностей, про що говорять основні положення Закону України «Про освіту». Основу необхідних для цього компетентностей складають наступні навички та вміння : здатність висловлювати власну думку, вміння критично мислити, здатність до узагальнень та системного мислення, вміння логічно обґрунтовувати свою точку зору, здатність керувати своїми емоціями та спрямовувати їх в конструктивне русло, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, здатність до розв'язання поточних проблем та таких, що виникають несподівано, можливість і вміння співпрацювати з іншими людьми, розвиток ініціативності та творчості, – перелік компетентностей, що є основою соціального інтелекту. В основному в переважаючої більшості дітей, зокрема дітей з аутизмом, виникають проблеми з адаптацією та соціалізацією при зміні одного освітнього середовища на інше, властиво найчастіше під час переходу з дошкільної форми освіти до початкової школи. Одним з найвагоміших факторів успішної адаптації дітей до нових навчальних умов є формування у них мотивації учіння.

Це питання та шляхи його розв'язку є гостро актуальними в даний період часу як щодо усієї групи дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, так особливо щодо дітей з аутизмом як найбільш комплексним порушенням розвитку, так як цей стан характеризується порушенням соціальної комунікації та соціальної взаємодії, наявністю повторюваних зразків поведінки, стереотипних видів діяльності та вибіркового інтересів, які характеризуються незвичною інтенсивністю. Ці чинники є перешкодою правильному і гармонійному розвитку особистості і чинять вагомі перешкоди у процесі пристосування до нових умов навчання та і у процесі соціалізації та соціальної адаптації в цілому. Особливого гостро ця проблема

постає у світлі того, що, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, кількість дітей з порушеннями розвитку неухильно зростає.

В зв'язку з цим, в першу чергу постає завдання по вирішенню проблеми роботи над формуванням мотивації учіння починаючи з раннього віку. Мотивація учіння є важливою частиною соціального інтелекту та забезпечує становлення дитини як особистості, активної участі у соціальному житті, здатності адаптуватися до нових умов, зокрема при переході на різні рівні освіти.

Теоретичну базу, на основі якої розроблено понятійний апарат мотивації учіння представлено у роботах закордонних (Р. Аткинсон, Г. Олпорт, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Ф. Герцберг, С. Мадді, Є. Ільїн, М. Саллівен, Е. Торндайк) та українських дослідників (Г. Костюк, С. Максименко, М. Боришевський, Ю. Гільбух, В. Семиченко, та ін.). Разом із цим вивчення мотивації учіння у дітей дошкільного віку та молодших школярів представлені в окремих дослідженнях (С. Барон-Коен, В. Куніцина, А. Мельник, М. Алан, Л. Фріт, У. Фріт, О. Чеснокова). Діти з аутизмом становлять окрему групу, яка потребує спеціально розроблених підходів до розвитку особистості та мотивації зокрема ( К. Островська, Д. Шульженко, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, Г. Хворова ).

Проблема мотивації учіння дітей з аутизмом до цього моменту ще не становила окремого предмету наукових досліджень. Це питання у дітей дошкільного віку з аутизмом розглядалося в комплексі з питаннями загального розвитку та розвитку окремих сфер, але не зачіпало мотивації учіння як окремої структури, що має чітку будову і свої закони розвитку. У дослідженнях, які проводилися до цього часу, немає запропонованого алгоритму діагностичних дій та розробки планів і програм для роботи з дітьми, що потребують спеціалізованої допомоги у формуванні мотивації учіння. Наявні дослідження пропонують опис окремих структур і деталей мотивації учіння, не пропонуючи цілісної схеми (М. Маркова, Л. Божович, Е. Шоплер, М. Руттер, С. Лорд, С. Елліот, С. Рейнольдс, Р. Райхлер, Б. Реннер). Також є розроблені схеми спе-

ціальної допомоги для розвитку окремих сфер - сенсорної, моторної, пізнавальних процесів, мовлення, інтелекту, поведінкової, емоційно-вольової тощо, але немає прицільно розробленого комплексу поетапної допомоги для розвитку власне мотивації учіння на етапі дошкільного віку.

Саме надзвичайна **актуальність** питання мотивації учіння та недостатня кількість і глибина досліджень щодо даної проблеми, вплинули на вибір теми дисертаційного дослідження «Особливості мотивації учіння у дітей з аутизмом».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт ЛНУ імені І. Франка «Розробка технологій психолого-педагогічного супроводу дітей із спектром аутистичних порушень у спеціальній та інклюзивній школі» (кафедра корекційної педагогіки та інклюзії, наук. керівник - д.п.н., проф. Островська К.О., № держреєстрації 0117U001239, термін виконання 2017-2019 рр., «Психолого-педагогічні засади корекційного навчання і реабілітації осіб з порушеннями розвитку та інтеграційні аспекти підготовки фахівців до роботи в системі спеціальної освіти та в умовах інклюзії» ,наук. керівник - д.п.н., проф. Островська К.О., № держреєстрації 0117U001406 термін виконання 2017-2021 рр.

Тема дисертації затверджена Вченою радою протокол № 207/1 від 19.10.2016 р.

**Метою дослідження** є напрацювання теоретичних аспектів особливостей розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом дошкільного віку, а також розробка експериментально апробованої мотивації учіння у цієї групи дітей.

У відповідності до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Базуючись на теоретичному дослідженні питання мотивації дітей з аутизмом розробити структурну модель розвитку мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом.

2. З'ясувати особливості мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом.

3. Визначити рівні сформованості мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом.

4. Напрацювати та експериментально перевірити дієвість та ефективність програми розвитку мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом.

**Об'єкт дослідження** – мотивація учіння у дітей з аутизмом.

**Предмет дослідження** – розвиток мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом.

В теоретичну основу даного дослідження лягли вже наявні дослідження, що стосуються закономірностей та особливостей розвитку дітей з розладами, пов'язаними з психологічним розвитком

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: положення про сутність і закономірності розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Mithyantha R, Kneen R, McCann E, Bellman M, Byrne O, Shevell M, Majnemer A, O. Ферт, С. Кульбіда, В. Засенко, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Таранченко, А. Колупаєва та ін.); принципи комплексного підходу до корекції та розвитку дітей з розладами аутистичного спектра (К. Островська, Д. Шульженко О. Романчук, Т. Скрипник, А. Душка, Г. Супрун, А. Кукуруза,); позиції міждисциплінарного підходу до обґрунтування змісту поняття «мотивація учіння» (Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Л. Терстоун, Е. Торндайк); теоретичні та методологічні основи формування мотивації до навчання та учіння у дітей з розладами аутистичного спектра ( Scherzer AL, S. Baron-Cohen, N. Cantor, Valicenti-McDermott M., С. Frith, Chagan M, A. Goldman, J. Kihlstrom, S. Kristen, A. Leslie, Lawson K U. FrithJ. Perner, B. Sodian, та ін.); наукові знання про мотиваційну поведінку дітей з позиції біхевіоральних досліджень(Е. Торндайк, Б. Скінер, Г. Олпорт, А. Маслоу, Дж. Уотсон, Р. Шрам), когнітивно-орієнтованого підходу (Дж. Гілфорд, Н. Кентор, Д. Вестбрук, М. Саллівен, М.

Форд), комунікативного підходу (М. Амінов, О. Чеснокова, М. Молоканов, Е. Михайлова,) та структурно-динамічної теорії (К. Платонов, Д. Люсін, А. Ковальов, І. Баширов, Д. Ушаков, Б. Паригін, К. Саутіна).

### **Методи дослідження.**

Для дослідження даного питання та роботи з поставленими завданнями використовувалися наступні методи дослідження, з яких був сформований комплекс методів:

- Теоретичні методи: аналіз літератури для визначення і розширеного опису змісту поняття «мотивація учіння у дітей з аутизмом», порівняння та систематизація виокремлених компонентів у структурі соціального інтелекту; моделювання – побудова моделі та побудова моделі розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом;

- Емпіричні методи: діагностичний комплекс для вивчення особливостей розвитку різних сфер у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму:

- CARS - рейтингова шкала для діагностики аутизму в дітей , SCQ -соціально-комунікативний опитувальник, спостереження за дитиною -структурована методика спостереження за дитиною для первинної психолого-педагогічної оцінки, PEP-R - для визначення психоосвітнього профілю дітей із аутизмом.

- Математично-статистичні методи: описова статистика, кореляційний та факторний аналізи, обробка емпіричних даних проводилася у статистичній програмі SPSS Statistic.

Достовірність отриманих результатів дослідження досягається науково-теоретичним обґрунтуванням основних засад дослідження; використанням комплексу методів та методик, що складають стрункий алгоритм, за допомогою використання теоретичних, емпіричних і статистичних методів, які по-



в'язані між собою, а також є відповідними до мети, предмету та завдань роботи; позитивними результатами експериментальних апробаційних досліджень.

Експериментальна база дослідження: Громадська організація «Товариство Родина Кольпінга» м. Львів, Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 164, Корекційно-розвивальний центр громадської організації «Системна допомога дітям з аутизмом «Маленький принц» м. Києва.

Експериментальну вибірку на констатувальному етапі дослідження склали 119 дітей дошкільного віку віком від 5 до 7 років, з них 86 дітей з розладами аутистичного спектра різного ступеня вираженості та 33 дітей з нейротиповим розвитком.

У формувальному експерименті взяли участь 27 дітей віком від 5 до 7 років з розладами спектру аутизму.

**Наукова новизна** отриманих результатів полягає у тому, що: вперше:

- напрацьовано структурну модель розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом;
- базуючись на основі теоретичних досліджень мотивації учіння, сформоване цілісне змістове наповнення її компонентів з точки зору вікового підходу, враховуючи специфіку перебігу розвитку дітей з розладами спектру аутизму;
- визначено взаємозв'язок розладів аутистичного спектра та мотивації учіння у дітей дошкільного віку з даним порушенням;
- розроблено нові практично орієнтовані підходи до розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом;
- визначено психолого-педагогічні умови ефективного формування мотивації учіння у дошкільників з аутизмом уточнено:
- напрацьовано наукові уявлення про особливості мотивації учіння у дітей з аутизмом;

- описано і обґрунтовано уявлення про мотивацію учіння, як складову соціального інтелекту, що зумовлює процеси успішної адаптації дитини до соціуму;

- виокремлено методи психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом;

Перспектив подальшого розвитку отримали:

- уявлення про особливості розвитку мотивації учіння, як детермінанти успішної соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру;

- положення про вплив корекційно-розвивальних занять на розвиток мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає в тому, що:

- запропонована нова структурна модель розвитку мотивації учіння, що може становити основу психолого-педагогічних програм, спрямованих на підвищення рівня мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру;

- розроблено методичку дослідження особливостей мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом, що допоможе спеціалістам бачити особливості перебігу психічних процесів у дитини з аутизмом, що, в свою чергу, посприятиме її успішній соціалізації та допоможе адаптуватися до умов нового освітнього середовища;

- проведена робота по напрацюванню схем ефективної взаємодії та роботи спеціалістів з батьками дітей з аутизмом, щоб батьки і фахівці творили єдину команду, яка буде злагоджено і професійно працювати в інтересах всебічного і послідовного розвитку дитини

- результати, отримані внаслідок проведення дослідження, можуть використовуватися для підготовки нових фахівців та у системі підвищення кваліфікації спеціалістів відповідного профілю, зокрема у вивченні таких дисциплін як «Технології психокорекційної роботи з дітьми з аутизмом», «Спеціальна психологія», «Педагогічна психологія», «Патопсихологія», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Психологія

особистості», «Психологічний супровід дитини в інклюзивному просторі», спеціальних курсах та семінарах по даній тематиці та ін.

Результати дослідження використовуються в практичній роботі установ та організацій, що підтверджується відповідними документами: Громадська організація «Товариство Родина Кольпінга » м. Львів (довідка № 2-06/172-1 від 08.05.2018 р.), ЗДО № 165 (довідка № 2-06/59-1 від 19.03.2018 р.), Корекційно-розвивальний центр громадської організації «Системна допомога дітям з аутизмом «Маленький принц» м. Києва (довідка № 2-06/187-1 від 14.05.2018 р.).

### **Особистий внесок здобувача.**

Розроблено алгоритм розвитку мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом і включення його в індивідуальні програми розвитку дитини як для індивідуальної роботи, так і для навчання в інклюзивних закладах освіти. Відповідні завдання для корекції та розвитку розроблені з врахуванням особливостей психофізичного розвитку дошкільнят з аутизмом.

Програма включає розробку змісту психологічної роботи з дитиною для спеціалістів, а також інструкції і поради для батьків, спрогнозовано очікувані результати проведеної роботи з дітьми з аутизмом.

**Апробація результатів дослідження.** Базові теоретичні та практичні напрацювання даної роботи були представлені на різних науково-практичних конференціях різних рівнів: «Проблеми психологічної допомоги дітям з аутизмом» (м. Львів, 2018), всеукраїнських: «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (м. Київ, 2018), «Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах компетентнісного підходу» (м. Київ, 2018), «Базові соціальні навички у дітей з розладами аутистичного спектра» (м. Кривий Ріг, 2018).

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження відображено в 5 публікаціях, у тому числі 1 статті у виданнях, що включено до міжнародних наукометричних баз.

**Структура та обсяг дисертації:** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (215 найменувань, у тому числі 82 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг роботи становить 298 сторінок, з них основний зміст викладено на 156 сторінках. У тексті міститься 9 таблиць, 15 рисунків.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

#### 1.1. Концептуальні підходи до вивчення учіння

Учіння є важливою формою діяльності дітей різного віку, але у дітей дошкільного віку вона стає провідною. Важливо чітко встановити, що вкладається в поняття учіння. Якщо розглядати розвиток і навчання дитини від раннього до молодшого шкільного віку, то послідовно змінюється важливість процесів учіння, научіння і навчання. Чим молодша дитина, тим важливіше місце займає учіння як процес, який є самодостатнім, багатовекторним і мультимодальним. Так, дитина віком 1-2 роки знайомиться з довколишнім світом в процесі учіння — вона не має плану, взаємодія з дорослими є не структурованою або фрагментарно структурованою. Якщо дитина розвивається нейротипово, то часто немає потреби відслідковувати як відбувається процес учіння, як саме проходить формування тих чи інших умінь чи навичок, здобуття чи засвоєння знань, зазвичай, в таких випадках ми говоримо про вже наявне в дитини вміння чи знання, яке вона здатна застосовувати. Наприклад, дитина може принести горнятко чи телефон з іншої кімнати. В переважній більшості випадків ці знання і вміння ми оцінюємо за поведінковими та мовленнєвими проявами, тобто, певні дії та слова (словосполучення, речення) дитини показують нам її знання і вміння, є їх зовнішнім виявом.

Так, за О. І. Сергеєнковою [135, с. 55], «учіння - це стихійний або цілеспрямований процес засвоєння людиною знань, вироблення вмінь і навичок, розвиток особистості, інтелекту, що відбувається в умовах індивідуальної або спільної діяльності, спілкування з ровесниками або старшими шляхом спостереження за поведінкою та діяльністю інших людей, їх наслідування, а також у процесі сприймання та аналізу інформації у засобах масової інформації.»

С. Л. Рубінштейн описує учіння як «похідний вид діяльності, в якій мета відкладена або зміщена в порівнянні з діяльністю, для якої вона слугує підготовкою» [131, с. 342]. Вчений виділяє два види учіння: один з видів спрямований безпосередньо на оволодіння певною навичкою, вміннями чи знаннями як на остаточну мету, а для другого виду досягнення певної цілі (чи мети) відбувається за рахунок досягнення інших цілей. Він приводить дуже наочний приклад, що дитина оволодіває мовою спершу не власне вивчаючи мовні конструкти, а пробує комунікувати, тобто процес учіння, в якому дитина комунікує закладає фундамент для оволодіння мовленням.

І. І. Ільясов визначає учіння як процес засвоєння конкретних видів знання, вмінь та навичок [74, с. 88]. А. К. Маркова описує процес учіння як активну діяльність щодо засвоєння знань, способів їх самостійного набуття. [106, с. 213], Д.Б. Ельконін [66, 58] розглядає учіння як процес засвоєння знань, умінь та навичок, основною метою якого є не просто засвоєння інформації, а можливість використання їх при розв'язанні тих чи інших задач.

С. Л. Рубінштейн, І. І. Ільясов, П. Я. Гальперін та ряд інших авторів відзначають нерозривний зв'язок учіння і розвитку. За С. Л. Рубінштейном, «дитина не розвивається спершу, а потім вже виховується і навчається, а вона розвивається навчаючись і навчається, розвиваючись». Процес розвитку спонукає дитину до учіння і навпаки, здобуття певних знань, вмінь і навичок не лише є певною сходинкою в процесі розвитку, але й забезпечує передумови для подальшого розвитку, при цьому дане ствердження стосується як дітей без розладів розвитку, так і дітей, які їх мають, зокрема дітей з розладами аутистичного спектру.

Ряд авторів використовують поряд з поняттям учіння таке поняття як «научіння». Так, О. І. Сергєєнкова визначає научіння як процес учіння, який здійснюється під впливом інших людей, та вказує, що чіткої межі між учінням та научінням не існує. [133, с. 59]. А. К. Маркова визначає учіння як «діяльність учня з метою засвоєння нових знань і оволодіння способами здобуття знань», а научіння як «набуття індивідуального досвіду, перш за все автоматизованих навичок», тобто научіння фігурує як підвид учіння. Л. Б. Ітель-

сон описує наuczіння як «стійку зміну фізичної і психічної діяльності (поведінки), котра виникає завдяки попередній діяльності(чи поведінці)» [76, с. 94].

Виходячи з вищенаведеного, можна побачити, що чіткої межі між визначенням понять учіння і наuczіння не означено, більше того, визначення поняття учіння у одних авторів є тотожними за змістом визначенню поняття наuczіння у інших.

Якщо говорити про поняття учіння і наuczіння в англomовній літературі, то в даному масиві інформації обидва поняття можна перекласти терміном «learning». Власне цей термін теж має ряд визначень, які розглядають явище з різних точок зору, доповнюють одне одного і не є суперечливими. Так, R. Morgan говорить про «зміну в людській диспозиції чи здатності, що зберігається протягом періоду часу і не може просто бути приписаною до процесів розвитку». [140], С. Lord пише про відносно стійку зміну в знаннях чи поведінці людини, внаслідок набуття досвіду [143], дослідник описує персистуючу зміну в діях чи в потенціалі до дій, яка має наступити внаслідок досвіду особи та взаємодії зі світом, а також як набуття знань і вмінь та можливість їхнього невідкладного використання з пам'яті для осмислення майбутніх проблем та можливостей.

Якщо говорити про біхевіоральний підхід, то представники цього напрямку, зокрема Торндайк, Скіннер, Бандура, Толмен теж застосовували поняття наuczіння (learning). Так, Толмен розвинув ідею латентного наuczіння - такого виду наuczіння, коли відразу по поведінці особи не очевидно, що вона чогось вчиться чи щось засвоює під час процесу наuczіння, але результат наuczіння проявляється згодом, коли з'являються відповідні обставини чи мотивація для того, щоб виявити набуті знання і навички. Скіннер описував оперантне наuczіння, де процес наuczіння нерозривно пов'язаний з мотивацією. Бандура описав теорію соціального наuczіння, де ключовою фігурою була особа, яка слугувала за рольову модель.

Щоб предметно говорити про мотивацію учіння, необхідно попередньо описати структуру учіння: які передумови та засоби є

необхідними для успішного навчіння, з яких фаз складається цей процес, які чинники і фактори впливають на нього на кожному етапі.

Структуру учіння досить детально розглядає Ільясов, порівнюючи підходи до учіння (навчіння) різних вчених як у психології, так і педагогіці. Як компоненти учіння він виділяє знаходження знання, закріплення знань і дій, опрацювання знань та їх застосування, встановлення зв'язку, закріплення зв'язку, відпрацювання та інші, а також основні пізнавальні психічні процеси – сприйняття, увага, мислення, пам'ять та механізми, що їх реалізують [73с. 55].

Серед чинників учіння можна виділити три великі групи, які обумовлюють і визначають процес учіння: середовище, індивідуальні особливості дитини (біологічні та психологічні), соціальний вплив.

Середовище учіння відіграє важливу роль, адже для того, щоб засвоїти нову інформацію, необхідно, щоб вона була представлена, а також умови для її засвоєння. Л. С. Виготський визначає середовище як зовнішній фактор, у взаємодії з яким перебуває дитина.

Якщо говорити про індивідуальні особливості, то йдеться про здатність дитини до учіння – тут важливу роль відіграє функціонування організму на біологічному рівні, зокрема стан центральної нервової системи та функції аналізаторів, розвиток пізнавальних процесів, психологічні характеристики особистості та здібності.

Соціальний вплив також має різнопланове значення, починаючи від задоволення базових потреб у безпеці та приналежності за А. Маслоу [109, с. 165], а також інструментальною є наявність зразка для наслідування.

Учіння реалізується такими механізмами як імпринтинг, умовно-рефлекторний механізм, оперантне навчіння шляхом спроб і помилок з підкріпленням одержаного результату (Е. Л. Торндайк, Б. Скіннер), соціальне навчіння [137].

Ітельсон описує такі види учіння: за типом отриманого досвіду сенсорне (отримане за допомогою аналізаторів та пропріоцепції) та раціональне; за умовами перебігу – стихійне або організоване; за характером процесу – ці-



леспрямоване довільне чи нецілеспрямоване мимовільне; пасивне або активне. Дані характеристики стосуються не лише учіння як набуття знань і досвіду, але й розвитку в цілому.

Для того, щоб говорити про учіння дітей з розладами спектру аутизму, а зокрема про мотивацію учіння, необхідно визначити, які сфери, функції і процеси задіяні в учінні. Зробити це можна, опираючися на наведені визначення поняття учіння. Так як змістом учіння є засвоєння знань, умінь і навичок, то в процесі учіння беруть участь сенсорні системи організму (аналізатори), тобто процес учіння залежить від якості сприйнятої інформації. Для засвоєння необхідне не лише відчуття, але й сприймання, яке залучає такі психічні процеси як увага, пам'ять (порівняння з попереднім досвідом), мислення, мовлення, почуття і воля. Також на процес учіння має вплив уява дитини, як процес випереджального відображення реальності.

Згідно біопсихосоціальної моделі, запропонованої George L. Engel та John Romano, можна виділити такі чинники, що впливають на процес учіння і є зумовленими індивідуальними особливостями дитини:

Табл.1 Основні чинники учіння, які визначаються індивідуальними особливостями дитини на основі біопсихосоціального підходу.

Чинники учіння		
Біологічні	Психологічні	Соціальні
Генетичні передумови та детермінанти	Пізнавальні процеси	Здатність до комунікації
Фізіологічні особливості розвитку	Емоційні фактори	Здатність вступати в соціальну взаємодію та її підтримувати
Наявність органічних уражень ЦНС	Вольова регуляція	
Наявність чи відсутність неврологічних порушень	Темперамент, характер, здібності	

Підсумовуючи сказане вище, можемо визначити учіння (научіння) як природній процес, що нерозривно пов'язаний з розвитком дитини, а також визначається анатомо-фізіологічними особливостями, психологічними характеристиками, середовищем та соціальним оточенням.

## **1.2. Якісні порушення соціальної сфери та мотивації у дітей з аутизмом**

Мотивація є основною рушійною силою, внаслідок якої відбувається кожна цілеспрямована діяльність.

Мотивацію описують такі вчені як С.Д. Максименко - генетичний підхід, І. А. Зязюн, Багато дослідників говорять про потребу як рушійну силу, що спонукає людину не лише до задоволення біологічних, але й вищих потреб.

Тобто, спершу мотивація розглядалася як єдина детермінанта людських думок, почуттів та дій. Однак згодом було відслідковано, що мотивація працює разом з іншими детермінантами, такими як когніції, емоції та звички. Ці відкриття дозволили психології мотивації розвинутися до точного і деталізованого рівня, щоб дати відповідь на питання, які з людських потреб повинні бути диференційовані і яким чином ці потреби керують людьми і спонукають їх до дії [135, с. 318].

Мотивація передбачає активацію організму зовнішніми або внутрішніми стимулами, що виражається в цілеспрямованій поведінці. Мотиваційні процеси є системними, і усвідомлена діяльність особи починається з відчуття і сприймання, тобто з одержання і обробки інформації, а на виході є формування намірів, укладання конкретної програми дій і реалізація цієї програми у думках чи поведінці.

У контексті питання розладів спектру аутизму, котрі передбачають ряд генетичних та органічних порушень, мотивацію слід розглядати з точки зору біопсихосоціального підходу у психології. Дана модель була запропонована George L. Engel та John Romano на протипагу біомедичній моделі.

В той час як традиційні біомедичні моделі клінічної медицини фокушуються на патофізіологічному підході, біопсихосоціальна модель підкреслює важливість розуміння понять людського здоров'я та хвороби в повному розумінні змісту цих понять. Біопсихосоціальний підхід системно розглядає біологічні, психологічні та соціальні фактори та їх комплексне розуміння. З цього огляду, розглядаючи мотивацію, маємо зважати на фізіологічні основи цього явища. Не вдаючись у глибинні фізіологічні механізми, слід зазначити кілька досліджень, що стосуються нейропсихологічного аспекту мотивації, щоб могли повноцінно розглянути дане явище у світлі біопсихосоціального підходу.

Стеллар [145, с. 301] розробив теорію, яка говорить про те, що “центральний мотиваційний стан” ( подібно до теорії домінанти Ухтомського) підтримується збудженням центрів гіпоталамусу, на які впливають кортикальні імпульси, гальмівні центри головного мозку, чутливі стимули та гуморальні фактори. З часом встановлено роль багатьох мозкових структур у мотиваційній діяльності людини.

Розглянемо мотивацію з погляду нейропсихології. Діяльність нервової системи, пов'язана з мотивацією, відбувається паралельно до фонових нейроендокринних та вегетативних процесів у нервовій системі. З точки зору нейропсихології, при мотивованій поведінці, зовнішні стимули (наприклад, підвищення чи зниження температури зовнішнього середовища) або внутрішні зміни гомеостазу (наприклад, зниження рівня глюкози в крові, яке викликає відчуття голоду) не в повній мірі корелюють з зовнішніми проявами спостережуваної поведінки завдяки впливу психологічних і психосоціальних чинників. З досліджень випливає, що на нейропсихологічному рівні мотивація забезпечується конкретними функціями певних структур центральної нервової системи. Дані функції мають за основу біохімічні процеси.

Якщо говорити про психологічну складову мотивації, то спершу слід описати співвідношення потреб і мотивів. Це дасть можливість прослідкувати закономірності розвитку і структури мотиваційної сфери, взаємодії і

співіснування фізіологічної, психологічної і соціальної компоненти у мотиваційній сфері дитини, і розглянути мотивацію, зокрема мотивацію учіння, під таким кутом, що дасть можливість побудувати таку модель мотивації учіння, на основі якої вдасться встановити особливості мотивації учіння дітей з розладами спектру аутизму.

Різні автори мають різні погляди і підходи до цього питання. Не має єдиної уніфікованої моделі, чи загальнопринятого підходу, хоча, можна прослідкувати історичний розвиток цього питання та відмінність у підході вчених різних шкіл і напрямків.

Так, Р. Вудвортс і А. А. Ухтомський описують потребу в рамках теорії про виникнення домінантного вогнища збудження, а всі наступні дії мають на меті зняти напруження, задовільняючи потребу і саме дії по усуненню вогнища збудження (задоволенню потреби) кваліфікуються нервовою системою як високопріоритетні. К. Левін [95, с. 216] описує потреби та мотиви в рамках своєї теорії поля, прирівнюючи виникнення потреби до виникнення напруги в системі, вказуючи, що інтерес або стремління зникає по мірі насичення потреби і тільки зв'язок з психічними процесами здатний якісно їх підтримувати. Згідно К. Левіна, перед прийняттям рішення на що реагувати, виникає боротьба мотивів і, лише тоді, коли прийняте рішення, напруга спадає. Власне автор описує мотив як намір і процес є практично завершеним, коли обирається ведучий мотив, далі виконання дії стає майже умовно рефлекторним. Також про мотивацію, що походить від потреб людини, писав А. Маслоу. Він описував так звані мотиваційні стани: « будь-який психологічний або фізіологічний стан, будь-яка зміна організму, котра в певною мірою пов'язана з мотивацією, в якомусь сенсі є мотиваційним станом.»[109, с. 113].

Співвідношення потреб і мотивів А. Н. Леонтьєв описує у своїй книзі «Проблеми розвитку психіки» наступним чином: «Потреба отримує свою визначеність лише в предметі діяльності: вона повинна ніби знайти себе в ньому. Оскільки потреба знаходить в предметі свою визначеність («опредмечується» в ньому), то дани предмет і стає мотивом діяльності — тим, що конкретно її викликає.» [95, с. 124]. Ж. Годфруа говорить про мотив як про думку,

умовивід, згідно якої особа діє." [47, с. 264]. Г. Мюррей визначив потребу як конструкт, що визначає «силу, яка структурує перцепцію і аперцепцію, мислення, конацію (здатність до вольових зусиль) і діяльність так, щоб трансформувати певним чином наявну ситуацію, яка не задовільняє.» [135]. Власне Мюррей, як і Гілфорд, визначив широкий спектр потреб. Всі потреби Мюррей розділив на дві великі групи — органічні (біологічні) та психологічні. Потребу автор описував як силу, що впорядковує перцепцію і діяльність. У його концепції ще немає розділення на набуті бажання, вподобання, мотиви чи базові потреби.

Л. І. Божович, описуючи потреби та мотиви у дітей в процесі розвитку, робили акцент на вольовому контролі над потребами. Авторка вважала, що «для того, щоб зрозуміти роль потреб у формуванні особистості, необхідно враховувати, що в процесі життя у дитини виникають і розвиваються нові соціальні потреби...» [25, с. 124].

Божович говорить про формування потреб подібно до формування характеру, вважаючи це процес одним з найбільш визначальних у формуванні особистості дитини. В цьому питанні Л. І. Божович вдалося зафіксувати існування опосередкованих потреб, котрі мають усвідомлений характер. З її теорії випливає, що в процесі розвитку потреб, а в подальшому і мотиваційної сфери, біологічні потреби також поряд з психологічними переходять усвідомлене управління особистості, людина в процесі розвитку отримує можливість управління своїми потребами. Також Л. І. Божович вказує, що потреба не має здатності визначати цілеспрямованої діяльності людини, а може лише викликати неорганізовану активність (за виключенням вроджених біологічних потреб, котрі є нерозривно пов'язаними з вродженими механізмами їх задоволення).

Також Л.І. Божович розглядає потребу у враженнях як базову для розвитку соціальних потреб дитини. Під час розвитку ця первинна потреба ускладнюється і викликає різноманітну і багатогранну дослідницьку діяльність дитини, і, вже на її основі, потребу у пізнанні, що спонукає дитину все ширше і глибше входити в оточення і ним володіти.

Н. Бордовська і А. Реан описують мотив як «внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане з задоволенням певної потреби».[30, с. 57].

С. Д. Максименко описує потребу як «стан живої істоти, в якому виявляється залежність людини від конкретних умов існування.» Діяльність людини за своєю суттю є соціальною. Людина не лише пристосовується до умов життя, але й змінює їх відповідно до своїх потреб у процесі діяльності. «Особистість як суб'єкт діяльності, задовольняючи власні потреби, взаємодіє з середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє фізичну й розумову активність, досягаючи поставленої мети. Мотив - це внутрішній рушій, що спонукає людину до діяльності.» [101, с. 68] Якщо говорити про розвиток мотивів, то власне розвиток мотивів є частиною розвитку мотиваційної сфери, яка, в свою чергу, є важливою складовою розвитку особистості. «Мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними та культурними потребами, в яких людина відчуває необхідність. Потреби породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати і опанувати їх.»

Структурованим і практичним є підхід до питань мотивації, зокрема потреб і мотивів, у теорії самодетермінації Е. Деці та Р. Раяна. Згідно цієї теорії автори виділяють два основні види мотивації за походженням - внутрішню і зовнішню. Внутрішня мотивація, на думку авторів, є важливим конструктом, що відображає природню здатність людини навчатися і асимілювати. Вона цілковито виходить з інтересів особистості та не потребує віддалених вигод, але, для того, щоб вона підтримувалася, вимагає задоволення базових психологічних потреб у самодетермінованості, компетентності та близьких стосунках” [135, с. 227]. Зовнішню мотивацію автори визначають як вияв активності для того щоб отримати певні конкретні наслідки. Автори говорять про вроджені психологічні потреби, такі як компетентність, самостійність (автономія) та спорідненість (міжособистісна). Вони визначають ці потреби як обов'язкові для психологічного зростання та благополуччя, звертаючи ува-

гу на те, що незадоволеність даних потреб викликає неблагополуччя і порушення психологічного розвитку.

Отже, якщо говорити про потреби, то вони, згідно перелічених вище теорій, постають певними передумовами мотивів і мотивованої діяльності. Знання потреб дитини дає нам розуміння того, що є для неї важливим, що її цікавить. Такі знання дають нам можливість не просто використовувати конкретні мотивуючі фактори як стимули, але й дозволяють формувати мотивацію в конкретної дитини, використовуючи не лише її вподобання, але й потреби. Згідно праць О. М. Леонт'єва, потреби переходять в мотиви через процес психологічного аналізу, і через конкретизацію та набуття ними предметності. Також в цьому процесі одну з ключових ролей відіграють емоції, які виконують роль внутрішніх сигналів і безпосередньо виражають зв'язок між мотивами та діяльністю, що їх реалізовує [95, с. 315]. Слід звернути увагу, що, згідно з автором, мова йде не про рефлексію, а про власне відображення емоційного стану в процесі мотивованої діяльності.

Також важливим поняттям у психології мотивації та психології розвитку є поняття мотивація компетентності (*mastery motivation*) - це термін, запропонований Дж. Морганом та Р. Хармоном, який визначає мотивацію як рушійну психологічну силу, що стимулює індивіда пробувати самотужки, сфокусовано і настирливо розв'язувати проблему або набувати та вдосконалювати навичку чи завдання, які хоч певною мірою є складними для нього [140, с. 319].

Звертаючись до нейропсихологічного погляду на мотивацію, зокрема мотивацію учіння, доцільно розглянути, які психічні процеси і яким чином забезпечують функціонування мотивації як процесу, механізму і як розвиток того чи іншого психічного процесу впливає на неї.

Очевидно, що для мотивації змістом навчального матеріалу найважливішими процесами є відчуття і сприймання, які є першою сходинкою до пізнання та взаємодії з навколишнім світом та формуванням індивіда з точки зору біопсихосоціального підходу. Так, О. Я. Савченко визначає найбільш значущою для навчальної діяльності мотивацію, що базується на пізнаваль-

них інтересах. Г. Мюррей (H. Murray) у своїй теорії потреб визначає потребу як конструкт, що відображає силу, яка об'єднує сприймання, аперцепцію, інтелект, конацію (здатність до вольового зусилля), і дію [144, с. 320].

І. О. Ільїн описує особливості онтогенезу мотивації в різних вікових групах. Так, діти від народження до року мають мотивацію, що визначається особливостями сприйняття дитини. Вже з трьох тижнів дитина обирає, куди скеровувати свою увагу. З трьох місяців після народження дитина має виражену потребу в емоційно позитивному переживанні потреби в зв'язку зі сприйняттям предмету і умов задоволення потреби. В цей же період у малюків виявляються не лише вітальні (харчові) потреби, але й початки духовних: взаємодія з дорослими, інтимно-особистісному спілкуванні, в обміні позитивними емоціями.”

Якщо говорити про те, коли з'являються перші мотивовані дії можна пов'язати з появою у дитини перших довільних рухів, що відбувається на четвертому - сьомому місяці від народження дитини. Тобто, перші мотивовані дії пов'язані з розвитком моторної сфери дитини. Приблизно з півторарічного віку разом з зовнішніми стимулами, які створюють “психічне поле” дитини виникають уявлення і образи уяви, які по суті є цілями. Тобто, в цей період життя мотивація дитини визначається розвитком пізнавальних процесів. У дошкільний період, за Д. Б. Ельконіним, основним видом діяльності є сюжетно - рольова гра. Завдяки грі у дитини відбувається розвиток психіки та набуття шаблонів поведінки. Гра також сприяє розвитку мотиваційної сфери дитини, так як відбувається виникнення нових інтересів та формуються цілі, які пов'язані з цими інтересами [67, с. 152]. Вже з чотирирічного віку починає проявлятися смислоутворююча функція мотиву, коли дитина починає планувати свою діяльність. Приблизно з того ж віку дитина починає відрізняти бажання за значимістю, розвивається так звана супідрядність бажань. Діти вчаться впорядковувати свої бажання відповідно до існуючих правил. “Відбувається перехід від мотивів, які мають форму афективно забарвлених безпосередніх бажань до мотивів-намірів, які пов'язані з самоконтролем.” [75, стор. 230]. Також в цей період образ іншої людини впливає на регулювання дити-



ною власної поведінки, тобто ми можемо говорити про процеси соціальної фасилітації та інгібіції.

Ми можемо прослідкувати закономірність, що мотивація, зокрема мотиви, які формуються через потреби та інтерес, залежать від розвитку ряду психічних процесів та окремих параметрів фізичного розвитку дитини.

Елен Скіннер (Державний університет Портленду, США) розглядає мотивацію як цілісну мотиваційну систему, яка характеризується динамічністю, повторюваними паттернами у відповідних ситуаціях, а також є змінними у часі під впливом певних чинників [34].

Також автори визначають ряд факторів, що визначають мотивацію у кожної конкретної особи, серед яких - очікування успіху, відчуття контролю над ситуацією, наявна чи відсутня набута безпорадність, цілі, здатність до саморегуляції та рівень саморегуляції, інтерес, прив'язаність.

Михай Чиксентмихаї у своїй теорії потоку окреслив внутрішню мотивацію у рамках суб'єктивного досвіду, який набувається тут і тепер, коли люди є задіяні в певні види діяльності [137, с. 143].

Альберт Бандура у своїй теорії самоефективності запропонував соціально-когнітивну модель мотивації. Він розвинув дискурс очікуваних успіхів, які впливають на поведінку особи. Якщо особа почувається успішною, то у неї підвищується відчуття своєї здатності в управлінні власною життєдіяльністю, реалізації своїх цілей.

Як і для кожної діяльності людини, для учіння мотивація є невід'ємним аспектом процесу. Якщо говорити про структуру мотивації учіння, важливим є розглянути в контексті мотивації учіння співвідношення мотивів та потреб. Учіння як діяльність може виникати в дитини як з внутрішніх спонукань (внутрішня мотивація, Раян і Деці) так і зовнішніх - стимули, які сприймаються (перцепція),

Л. Божович пропонує наступну структуру мотивації учіння:

Пізнавальні мотиви:

1. Мотивація змістом навчального матеріалу
2. Мотивація процесом навчання

Соціальні мотиви:

1. Статусний (потреба бути учнем)
2. Почуття обов'язку та відповідальності

Вузькоособистісні:

1. Досягнення успіху
2. Уникнення покарання [25, с. 228].

Важливим є звертатися до базових потреб та мотивів у дітей з розладами спектру аутизму. Діти з розладами спектру аутизму часто мають сенсорні розлади [36], які власне можуть викликати певні потреби, що переходитимуть в мотиви і, згідно з баченням К. Левіна, виникне напруження, відбуватиметься боротьба мотивів, в якій, правдоподібно, переважатиме і переможе мотив, який стосуватиметься більш вираженої потреби.

При роботі з дітьми з розладами спектру аутизму говорити про мотивацію учіння доцільно в контексті як психологічному, так і дидактичному. Так, одне з визначень описує мотивацію учіння як систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають дітей робити зусилля, необхідні для подолання труднощів, реалізовувати власні схильності, розвивати здібності, брати участь у спілкуванні тощо.

Дослідження динаміки мотивів, котрі викликають дію в рамках кожної конкретної діяльності, показує, що їх розвиток визначається розвитком процесів, які їх реалізують.

Якщо розглядати формування мотивації у людини, то бачимо зв'язок між поступовим розвитком психічних процесів, зокрема пізнавальних, та формуванням мотивації в онтогенезі. Так, О. М. Леонтьєв описує розвиток мотивації у дитини у рамках своєї теорії діяльності. Якщо дивитися на розвиток мотивації через призму онтогенезу, то спершу через наявне сприйняття виникає інтерес (зацікавлення). Дитину цікавить те, що вона сприймає на даний момент. Далі з розвитком рухової активності є можливим самостійне виконання дій.

У дитини з'являється інтерес до самостійного виконання дій. Дитина може повторювати одну і ту ж дію багато разів. З подальшим розвитком пі-

знавальних інтересів формуються цілі та мотиви, на основі цього відбувається зацікавлення процесом учіння, пізнання нового та бажання набуття нових умінь і навичок. Дитина задає питання на кшталт “що це?”, а згодом “чому?”. Далі розвивається інтерес до гри, яка, з одного боку, розвиває основні психічні процеси у дитини, а з іншою є основним видом діяльності, який водночас є для дитини найбільш привабливим. Імовірність виникнення інтересів чи мотивів дій дитини визначається тою діяльністю, до якої дитина залучена. Звідки випливає, що чим до ширшого кола видів відповідної до віку діяльності дитина залучена, тим більше цілей і мотивів у неї потенційно є і більше засобів впливу на мотивацію до учіння ми маємо.

Враховуючи вищенаведене, складається така модель мотивації учіння:

Мотивація учіння				
Мотивація через перцептивну сферу	Мотивація через рухову діяльність	Мотивація соціальною взаємодією	Мотивація успіхом	Мотивація речовими нагородами

Отже, можна зробити висновки про те, що мотивація залежить від зовнішніх та внутрішніх чинників, які можуть впливати тут і тепер або мати певні передумови (детермінанти), які закладалися цілеспрямовано або випадково. Залучення особи до дії модифікує мотивацію, що дає можливості для формування і спрямування мотиваційних процесів.

### **1.3. Особливості мотивації учіння у дітей з аутизмом**

Особливості розвитку психічної сфери описував ряд авторів - К. О. Островська, В. М. Синьов, Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник. Так, К. О. Островська зазначає, що «психологічна картина аутистичних розладів може набувати різноманітних форм – від дитини з низьким рівнем інтелекту, яка не розмовляє і є дезадаптованою, до вибірково обдарованої зі специфічними інтересами і «дорослим» мовленням. Первазивність цього захворювання передбачає зміни у всіх психічних сферах – перцептивній, інтелектуальній, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо» [129]. Тобто, внаслідок порушень, пов'язаних з наявністю у дитини аутизму, змінюється структура мотивації – відмінності у психічних процесах, таких як відчуття і сприймання, особливості емоційної та вольової сфери, які притаманні при наявності аутизму у дитини, визначають структуру мотивації, мотиви та спосіб реакції на них дитини з аутизмом.

Так, у критеріях діагностики аутизму за ДСМ-5 відзначаються: стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії, обмежені, повторювані зразки поведінки, інтереси чи діяльність та ці симптоми мають призводити до істотних порушень у соціальній, професійній та інших важливих сферах функціонування [38].

Аутистичний розлад – важка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями [58, с. 57].

Спектр аутистичних порушень – це багатоманітний різновид, відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть острах) аутичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням [128, с. 55].

Говорячи про соціально-педагогічну і психологічну допомогу особам з аутизмом, К.О. Островська [128, с. 65] стверджує, що на цей час в західних країнах склалася і продовжує розвиватися мультимодальна допомога, яка центрована на індивідуальному підході до дитини і забезпечується «командою» професіоналів, які тісно контактують із сім'єю. Такий підхід демонструє досить високу абілітаційну ефективність корекційного процесу.

В системі спеціальної освіти України аутизм не виділений як окрема категорія, і діти з таким діагнозом залишаються переважно поза освітнім простором і без можливості одержати спеціальну допомогу.

Варто зазначити, що останнім часом в українській спеціальній психолого-педагогічній літературі почали з'являтися окремі роботи в галузі аутології, зокрема розроблена комплексна психолого-педагогічна модель роботи з дітьми з аутизмом. Разом з тим, залишається невирішеною проблема розробки спеціальних корекційно-розвивальних та корекційно-превентивних методик, які б враховували особливості психічного розвитку дітей з аутизмом, і адаптації методик навчання, які застосовуються в освітній практиці інших країн. Традиційні ж освітні програми і методи навчання є неадекватними до структури асинхронного розвитку дитини з аутизмом, при якій одночасно мають місце ознаки як ретардації, так і акселерації, ускладнені труднощами процесу соціальної взаємодії. Це свідчить про те, що формування системи допомоги людям різного віку з аутизмом в Україні знаходиться на стадії формування. Потрібно відзначити позитивний вплив на формування такої допомоги «Закону про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, що дозволило перевести реалізацію права дітей на освіту у відповідних і належних для них умовах від поодиноких випадків в окремих закладах освіти, що перейнялися проблемою до системної його реалізації.

Важливість розробки детальних індивідуальних програм розвитку, що є комплементарними до психолого-педагогічного профілю розвитку дитини, отриманого внаслідок ретельно проведеної діагностики з залученням мультидисциплінарної команди фахівців, зумовлена, серед інших чинників, великою мірою тим, що аутизм як стан не має методів лікування, основними засобами впливу є розвиток функціональних можливостей, задатків і здібностей дитини, абілітація, за потреби — реабілітація та корекція. Тому методолгія роботи в процесі розвитку, виховання і навчання цієї групи дітей має велике значення.

Результати переважної більшості досліджень у різних країнах світу показують, що корекція аутичних порушень є найефективнішою за умови включення дітей з аутизмом в освітній процес, який передбачає надання комплексної допомоги, починаючи з 2-х років (Lord С.). На основі аналізу запропонованих в літературі напрямків корекційно-розвивального навчання та нейропсихологічних моделей аутизму, визначено основні особливості дитини з аутизмом (сенсорна незахищеність і поведінкова надконсервативність) і запропоновано (в межах нейропсихологічної реабілітації) широку програму корекційно-розвивального і корекційно-превентивного навчання дітей з аутизмом. Ця програма включає чотири напрями такої роботи:

- 1) коригування регулятивної дисфункції шляхом формування всіх рівнів переробки інформації;
- 2) корекцію порушень механізму керування процесом переробки інформації та планування дій шляхом формування центрального зв'язування та коригування у дітей з аутизмом когнітивних порушень;
- 3) корекцію порушень соціальної поведінки шляхом підвищення рівня сформованості здатності до соціальної взаємодії;
- 4) превентивне і корекційно-розвивальне навчання шляхом формування єдиної, універсальної, високоорганізованої системи переробки інформації та формування соціально-емоційної поведінки [129, с. 660].

Українська дослідниця С. Мамайчук виокремлює наступні пріоритети корекційної роботи з формування комунікативної активності особи з аутизмом:

- «виявлення та актуалізація прихованої, латентної потреби у спілкуванні та використання цього комунікативного потенціалу для розвитку усіх психічних сфер та збільшення життєвої компетенції;
- розвиток та корекція емоційної та комунікативної сфери батьків та інших членів родини, навчання їх адекватним моделям спілкування з дитиною;
- навчання особи з аутизмом комунікативних умінь і навичок» [104, с. 115].

Напрацювання та впровадження комплексного психолого-педагогічного підходу до роботи з дітьми з аутизмом, яка можлива тільки за умови родинно-центрованого підходу, передбачає структурування взаємодії батьків та дитини і вимагає глибшого спостереження та дослідження різних сфер життя сім'ї. Проведене Г.М. Хворовою експериментальне дослідження показує перспективи наступного наукового пошуку у сфері психолого-педагогічної допомоги особам з розладами спектру аутизму. Авторка вважає, що потенційно перспективними напрямками в цьому аспекті є напрацювання нових методик, розробка детальних та ефективних форм подальшої інтеграції дітей з аутизмом у систему освіти за рахунок як змін у системі освіти, так і вдосконалення допомоги особам з аутизмом, прокладання індивідуальних освітніх маршрутів; робота в напрямку професійної орієнтації та подальшого працевлаштування людей з розладами розвитку та аутизмом зокрема.

Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом, не повинні ставитися в імперативній формі; а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю соціальних ситуацій.

Щодо розумових здібностей дітей з аутизмом ще Л. Каннер (1955) відзначав, що розумова відсталість не є обов'язковим компонентом для

раннього аутизму. Такі діти нерідко можуть мати високі інтелектуальні здібності, навіть бути парціально обдарованими в різних сферах: володіти абсолютним музичним слухом, на високому рівні грати в шахи, талановито малювати, проводити точні обчислювальні операції. Проте, для їх розумової діяльності та мисленнєвих процесів в цілому властиві порушення цілеспрямованості, труднощі в концентрації уваги. Спостерігається певна химерність мислення, схильність до символіки [216].

Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг, О. С. Нікольська, В. В. Лебединський характеризують аутизм як екстримальну самотність дитини, порушення її емоційного зв'язку навіть з найближчими людьми, з проявами крайньої стереотипності у поведінці, що проявляються і як консерватизм у стосунках зі світом, боязнь настання змін у ньому, і як значна кількість однотипних монотонних дій, потягів та інтересів. Теж характерні особливості порушень мовленнєвого та інтелектуального розвитку, які, переважно, не пов'язані з первинною недостатністю цих функцій, а є похідними від базових особливостей стану, виражене зниження порога афективного дискомфорту, панування негативних переживань, стану тривоги, страху перед навколишніми [96, с. 56].

О. С. Нікольська вважала критеріями зарахування дітей до певної групи характер і ступінь первинних розладів, вторинних і третинних дизонтогенетичних утворень, включаючи гіперкомпенсаторні, і поділила їх на чотири групи, від найтяжчих до найлегших проявів. Перша група дітей характеризується відчуженістю від навколишнього середовища, повною відсутністю потреби у контактах з оточуючими людьми, польовою поведінкою, аутизмом, відсутністю навичок самообслуговування. Другій групі властива переважна кількість стереотипій, нерідкий симбіоз з матір'ю. Дітей третьої групи відрізняє надмірна захопленість власними стійкими інтересами, фантазіями, підвищенням потягів, які проявляються у стереотипній формі. Дітей четвертої групи характеризує підвищена вразливість, загальмованість у контактах, пошук захисту у близьких, прагнення до вироблення соціально позитивних стереотипів поведінки, недорозвиненість саме форм спілкування [122, с. 8].



Натомість К.С.Лебединська, на основі етіопатогенетичого підходу, виділяє 5 варіантів раннього дитячого аутизму: ранній дитячий аутизм при різних захворюваннях центральної нервової системи; психогенний аутизм; ранній дитячий аутизм шизофренічної етіології; ранній дитячий аутизм при обмінних захворюваннях; ранній дитячий аутизм при хромосомній патології [93, с. 55].

Загалом, більшість українських науковців визнають, що основою аутизму є порушення ЦНС, тому найбільш розповсюдженим трактуванням аутизму є погляд, відповідно до якого аутизм є наслідком порушення розвитку нейронних структур, він завжди має анатомо-фізіологічну основу і множинні етіологічні фактори. Аутизм за структурою є спектральним порушенням, тобто, що паттерни симптомів стану, рівень функціональності особи, а також набір інших характеристик при аутизмі складають у найрізноманітніші комбінації, а також стан виражається різними ступенями важкості перебігу.

До аутистичних психічних порушень розвитку у дітей відносять: ранній дитячий аутизм Л.Каннера, аутистичний синдром Д. Аспергера, аутизм при олігофренії; синдром Ретта; дитячий аутизм, обумовлений органічними захворюваннями головного мозку; дитячий аутизм унаслідок інших причин; атиповий аутизм; атиповий аутизм з розумовою відсталістю; атиповий аутизм без розумової відсталості; інші дезінтегративні розлади дитячого віку, гіперактивні розлади, які поєднуються з розумовою відсталістю та стереотипними рухами тощо [57, с. 56].

К.С.Лебединська зазначає, що діагноз «ранній дитячий аутизм» ґрунтується на таких валивих симптомах, як схильність до стереотипних дій, непереносимість змін у навколишньому середовищі [62,74,93,106]. На перших роках життя у дітей з аутизмом спостерігається негативне ставлення до навколишнього світу, присутні різноманітні сенсорні, мовленнєві стереотипії, постійне відчуття дискомфорту, одноманітні ігри, часто із залученням неігрових предметів. Цей вид загального розвитку визначається наявністю патологічного чи порушеного розвитку, який вперше проявляється у віці дитини до трьох

років, і має характерну феноменологію порушеного функціонування у всіх трьох визначальних для стану сферах: реципрокна соціальна взаємодія, комунікація, стереотипні, повторювані, не завжди ефективні форми поведінки.

Посилаючись на Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду, українська дослідниця К.О. Островська вважає, що аутизм є первазивним (наскрізним) порушенням розвитку, що позначається практично на усіх рівнях психіки: сенсорній, моторній, соціально-емоційній, пізнавальній і комунікативно-мовленнєвій сферах. Наскрізність цього порушення визначає наявність змін у всіх психічних сферах – сенсорній, перцептивній, розумовій, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо [129, с. 32 ].

Досліджуючи феноменологію аутизму, Т.В. Скрипник приходять до висновку, що у спектр аутистичних розладів потрапляють діти з різним рівнем інтелектуальних і мовленнєвих можливостей. Не залежно від рівня мовленнєвого і мисленнєвого розвитку, найхарактернішою ознакою дітей з аутизмом є брак соціальних якостей. Друга істотна відмінність цієї групи дітей – особливості сприймання навколишнього світу, що характеризуються порушенням здатності розрізняти основне і другорядне, що призводить до малоефективних спроб зосереджувати увагу на всіх подразниках, що поступають (гіперфокус уваги), що визначає характерні реакції на зовнішні впливи. [129, с. 8].

Розумові здібності дітей, які страждають на аутизм, можуть бути різними. У одних випадках інтелект збережений, але розвинений негармонійно, в інших – має місце розумова відсталість, і, нарешті, серед таких дітей є й обдаровані. Проте у всіх випадках є своєрідна нерівномірність їх психомоторного розвитку [81, с. 192]. Також для дітей з аутизмом характерна нецілеспрямована рухова активність, яка виявляється в стрибках, своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх кутів очей. Рухове занепокоєння може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі.

Як у гри, так і в поведінці дитини в цілому, звертає на себе увагу слабкий розвиток моторики, незграбність довільних рухів, особливі труднощі в оволодінні базовими навиками самообслуговування, прийому їжі і т.д. При неврологічному обстеженні часто можна виявляє м'язову гіпотонію або гіпертонус м'язів. Поруч з незграбністю і слабкістю, характерні манірні і дивні рухи, схильність до несподіваних і своєрідних жестів. Всі ці особливості простежуються в динаміці розвитку дитини з аутизмом з раннього віку і формують специфічну аномалію її розвитку.

Д.І. Шульженко запропонувала типологію *аутистичної особистості* дитини, в основу якої покладено особистісний сенс спрямування дитини з аутизмом, вирізнено сім окремих типів особистості за такими показниками: світосприйняття дитиною довкілля, як одиниці самосвідомості, взаємодія з живими і неживими об'єктами та рівень залежності від них, когнітивні та творчі стилі, особливості взаємодії та комунікації, наявність спорадичних системоутворюючих тривожних факторів та реактивного реагування і їхньої взаємодії. Усі ці чинники і процеси впливають на поведінку дитини та визначають її подальший розвиток. Представлена психологічна класифікація можливих типів особистості людей з аутизмом є однією з перших спроб класифікації, яка, в своїй суті, спрямована на збереження цілісної психічної організації дитини, особливо на підтримання стабільності в ситуаціях, які змінюються протягом її діяльності та життя [129, с. 164]. Отже, це такі типи:

– *«Тип симбіотичного спрямування особистості»*. Характеризується високим рівнем залежності від присутності певної людини (матері, батька, братів, сестер, няні тощо). Тобто, дитина може соціально реалізовуватися лише у присутності конкретної людини, в якій вона має потребу;

– *тип лінгвістичного спрямування особистості*. Характеризується сформованим мовленням, мотивацією до говоріння, вербалізмом та орієнтованістю на оригінальність, вигадливість мовної особистісної диспозиції;

– *тип комунікативного спрямування особистості*, що характеризується наявністю бажання бути в центрі уваги і чинити спілкування як за умов мовленнєвої диспозиції, так і поза нею; водночас у дитини ще не сформовані механізми комунікативних дій;

– *тип динамічно орієнтованого спрямування особистості* на розвиток здібностей, що характеризується сукупністю задатків дитини (творчих, конструювальних, спортивних тощо);

– *тип індіферентного спрямування особистості*. Характеризується байдужою формою сприймання навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, неспроможністю самостійно приймати рішення, бажанням уникати будь-яких, навіть спрощених, ситуацій;

– *тип реактивно-тривожного спрямування особистості*, що характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявністю фобій, страхів, побоювань у критичних для дитини з аутизмом ситуаціях (зміна місця проживання, скупчення чималої кількості людей у натовпі, незвичайний перебіг подій; незнайомі, а відтак – небезпечні в розумінні дитини місця чи обставини).» [129, с. 164]

Відповідно до типу спрямування особистості дитини з аутизмом, психологу потрібно підбирати відповідні прийоми педагогічної взаємодії. Методи педагогічної взаємодії повинні сприяти всебічному розвитку дитини з аутизмом. Усі діти із спектром аутистичних порушень потребують медичної та психолого-педагогічної підтримки, тому знання особливостей проявів аутизму дає змогу адекватно вибрати варіант її застосування. Рання психолого-педагогічна діагностика дозволяє спланувати відповідну індивідуалізовану навчально-виховну корекційну програму: розвиток перцептивних, лінгвістичних, моторних, соціальних знань, умінь і навичок, а також корекцію соціально несприятливих форм поведінки кожної дитини зокрема. Всі методики та етапи корекції аутизму максимально ефективні, коли вони індивідуально пристосовані, проводяться безперервно, довготривало і систематично. З цією метою більшість установ для дітей з аутизмом

використовують комплексні методики – логотерапію, ігротерапію, методику модифікації поведінки, спеціалізовану ЛФК, сенсорну та музичну терапію.

Розлади аутистичного спектру чітко проявляється і в мовленні цієї групи дітей. Часто зустрічається, що, при потенційно великому словниковому запасі і здатності використовувати складні мовні звороти, діти не користуються мовленням для спілкування. Залежно від кожного конкретного випадку, це може бути наявність повного або ситуативного мутизму (відмова від мовлення), в інших – аутичне мовлення, звернене у простір, до самого себе, ехолалії (повторення слів, фраз) при відповідях на запитання. Характерна відсутність вживання особових займенників, звертання до себе в третій особі. Тембр і модуляція голосу можуть мати неприродні відтінки, часто химерні і наспівні. Внаслідок порушення розвитку комунікативної функції мовлення нерідко спостерігається підвищене прагнення до словотворення, неологізмів, безцільного маніпулювання звуками, складами, окремими фразами з віршів і пісень [224].

І.П. Логвінова визначила, що особливості невербального компоненту комунікативної діяльності дітей із розладами спектру аутизму після запровадження методики для формування невербальних засобів комунікації у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму спостерігалася позитивна динаміка у розширенні репертуару та збільшенні частоти невербальних засобів, які вони використовують, при ініціюванні, підтриманні і розвитку та завершенні контакту; у підвищенні рівня моторного та звукового наслідування; у сформованості базових комунікативних функцій; покращенні здатності встановлювати візуальні комунікативні зв'язки та комбінувати невербальні засоби між собою [97]. Розвиток мовленнєвої активності у дітей із спектром аутистичних порушень відіграє важливу роль в умовах навчально-виховного процесу.

При дослідженні формування соціальних компетенцій у дітей за аутизмом, К.О. Островська відзначила, що спектр розвинутих соціальних компетентностей дітей значною залежить від ступеня важкості проявів аутизму. Так

Діти з легким ступенем важкості проявів аутизму зазвичай демонструють «чотири основних компоненти соціальних компетенцій: когнітивний, діяльнісний, морально-ціннісний та особистісний. У дітей з глибоким та помірним ступенем аутизму кількість сформованих соціальних компетенцій значно зменшується і включає когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти» [129, с. 184]. Автор зазначає, що «ефективна психологічна реабілітація дітей із аутистичними порушеннями включає постановку цілей та очікуваних результатів, зокрема:

-цілі – це відновлення, корекція психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості.

-очікувані результати – це досягнення оптимального психоемоційного стану, соціально-професійного самовизначення, підвищення рівня набуття та засвоєння знань, умінь і навичок, успішної психологічної адаптації, реабілітації; особистісного становлення особи, нормалізації сімейних стосунків, сформована здатність пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог.

Психологічна реабілітація здійснюється за наявності психологічних проблем, пов'язаних з інвалідністю особи, у тому числі у сім'ї, та у випадках виявлення порушень та/або відхилень у психічній діяльності, поведінці інваліда, дитини-інваліда і включає:

- експертно-психологічне дослідження;
- психологічну діагностику пізнавальних (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви); регулятивних (уваги, емоцій, почуттів, волі) та інструментальних (темпераменту, здібностей, характеру) функцій психіки, рівня розвитку та особистості індивіда - за потребою;
- визначення в індивідуальній програмі реабілітації інваліда, дитини-інваліда методів, способів, обсягів, строків, процедур, засобів їх психологічної реабілітації у ході консультування, корекції, психотерапії, профілактики;

- психологічну підтримку (систему соціально-психологічних, психолого-педагогічних заходів, форм і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану);
- сприяння соціальному та трудовому самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці, визаченню рівня підтримки у ході працевлаштування;
- психолого-педагогічний супровід (системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню, нормалізації сімейних стосунків, інтеграції особи в соціумі);
- психологічну адаптацію (система заходів, спрямованих на формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок засвоєння норм і цінностей цього суспільства);
- організацію психологічної просвіти, психопрофілактики та психокорекції в роботі з сім'єю з інвалідністю та самої дитини з інвалідністю;
- навчання прийомам, методам саморегуляції, самовиховання, самонавчання з метою зниження в реальних умовах життєдіяльності негативних психічних станів;
  - формування позитивних мотивацій, установок на соціалізацію;
  - ведення документації;
  - робота в мультисциплінарній команді.

Психолого-педагогічна реабілітація включає: консультування; психолого-педагогічну діагностику; психолого-педагогічний патронаж; психологічну та педагогічну корекцію; психолого-педагогічний супровід» [129, с. 9].

З метою своєчасної діагностики розладів спектру аутизму у дітей потрібно активно розповсюджувати знання про ці порушення розвитку не лише серед сімейних лікарів-, але й для вихователів дитячих садків. Крім

того, усі корекційні педагоги мають знати про наявність скринінгових шкал діагностики розладів спектру аутизму, застосовувати їх, якщо є така потреба, мати знання про психолого-педагогічні особливості дітей з розладами спектру аутизму і про основні методики корекції та навчання, які успішно застосовуються у різних країнах. Сьогодні, на жаль, велика кількість педагогів, особливо у віддалених від великих міст регіонах, таких знань не мають і вважають дітей з аутизмом такими, яких неможливо навчати, не бажають працювати з ними. Рання і своєчасна діагностика, корекційний вплив і створення відповідних психолого-педагогічних умов допоможуть дитині з аутизмом успішно адаптуватися у соціальному оточенні.

Програми раннього втручання для дітей, що мають аутизм, можуть починатись в трьох-чотирьохрічному або навіть в більш молодшому віці. У форматі програм раннього втручання проводиться індивідуальна робота психотерапевта з дитиною протягом 15-40 годин на тиждень при активній участі сім'ї хворого. Програми виконуються в домашніх умовах; при цьому докладаються певні зусилля для того, щоб хвора дитина взаємодіяла з нормальними однолітками, особливо на пізніх стадіях лікування. Програми включають:

#### *Розвиток базових навичок*

Програми раннього втручання роблять акцент на розвиток необхідних для навчання таких базових навичок: концентрації уваги насамперед на інших людях, виконанні прохань і наслідуванні іншим. Велика увага приділяється також мовленнєвій і моторній імітації, розвитку мовлення, функціональній і символічній грі з іграшками, а також соціальним взаємодіям.

#### *Оптимальні умови навчання*

Для навчання базових навичок, яке проводиться індивідуально, сам на сам, насамперед необхідна структурована, впорядкована обстановка, що дає можливість сконцентрувати увагу і виключає появу відволікаючих чинників.

#### *Адаптацію засвоєних навичок до природних умов*



Поступово ощадний характер навколишнього оточення змінюється і наближається до реального; мета цього - підсилити спонтанне використання засвоєних базових навичок, узагальнити їх й адаптувати до природних і більш складних умов зовнішнього середовища.

### *Використання функціонального підходу до проблемної поведінки*

Стимулювання інтересу дитини до виконуваних завдань за рахунок включення до програми її улюблених занять і структурування навчання допомагають звести до мінімуму її проблемну поведінку. Частково або повністю усунути проблемну поведінку вдається завдяки з'ясуванню тієї ролі, яку відіграють дані форми поведінки (прохання про допомогу, відмова виконувати вимоги вчителів), змінам зовнішніх умов з метою стимулювання адекватної поведінки, навчанню дитини навичок, які надають їй можливість ефективно справлятися з ситуацією.

Як бачимо, літературний аналіз наукових психологічних та педагогічних джерел на предмет особливостей роботи з дітьми з аутизмом показує, що аутизм є не лінійним порушенням, а порушенням спектру тобто, що симптоматика, рівень функціональності, а також інші характеристики кожної зі сфер розвитку при аутизмі складаються у найрізноманітніші поєднання, а стан може має три визначені ступені важкості. Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом не повинні ставитися в імперативній формі; а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різних за змістовною спрямованістю психолого-соціальних ситуацій.

Розвиток навичок комунікації у дітей з аутизмом є первинним і важливим етапом у роботі з ними. Саме від нього залежить можливість і успішність подальшої роботи, а також значне покращення якості життя дитини, коли вона отримує можливість вербально чи невербально прокомунікувати про свої потреби.

Для того, щоб зрозуміти особливості структури мотивації дітей з аутизмом, розглянемо основні риси психічних процесів, притаманні для них.

*Особливості сприймання у дітей з аутизмом.* Як зазначено в дослідженнях (Сімонс та ін.), окремі сенсорні симптоми є більш поширеним явищем у дітей з аутизмом, ніж при інших порушеннях розвитку. Дані симптоми знижуються з віком (при умові проведення роботи з дитиною), а також вони пов'язані з важкістю проявів соціальних симптомів)

Багато досліджень описують як гіперчутливість, так і гіпочутливість, часто - флуктуацію між двома полюсами [40].

В подальших дослідженнях були розроблені так звані «8 принципів перцепції у людей з аутизмом», що базуються на емпіричних даних, і які включають:

1. За замовчуванням спосіб перцепції у осіб з аутизмом є більш локально орієнтований, ніж у осіб з типовим розвитком;
2. Підвищений градієнт комплексності нервової організації має зворотній зв'язок з рівнем виконання завдань низького рівня складності;
3. Рання атипова поведінка має регуляторну функцію щодо особливостей перцепції;
4. Ділянки мозку, що відповідають за первинну перцепцію, а також асоціативні відділи нетипово активуються під час виконання соціально орієнтованих та не пов'язаних з соціальною сферою завдань;
5. Вищий рівень сприймання є не у всіх осіб з аутизмом
6. Особливості перцепції складають основу явища савантизму.
7. Явище савантизму є одним з підтипів моделі первазивних порушень розвитку.
8. Підвищений рівень функціонування первинних рецепторних відділів мозку може відповідати за особливості сприймання при аутизмі [41].

Розглянемо основні види відчуттів, які використовує дитина в процесі учіння – це зір, слух і дотик. Зорове сприймання у дітей з аутизмом характеризується змінами у сприйнятті, які є незалежними від гостроти зору. Стівен Дакін описує «з розладами спектру аутизму асоціюються три класи феномену зорового сприйняття: підвищене загострення уваги та опрацювання дрібних деталей (локальна структура), або ж знижене сприйняття загальної/глобальної

структури чи нездатність ігнорувати глобальну/контекстну інформацію, а також порушене візуальне сприйняття руху» [42].

Перелік порушень зорового сприйняття, які зустрічаються найчастіше, запропонувала О. Богдашина. Автор поділила їх за ступенем вираженості на гіперчутливість та гіпочутливість. До основних ознак гіперчутливості відносяться:

- Зосередження на малюсіньких частинках (зокрема пилинках);
- Несприйняття темряви чи/і яскравого світла;
- Несприйняття різких спалахів світла;
- Погляд більшість часу спрямований донизу;
- Закривання (заплющування) очей при яскравому освітленні.

До основних ознак гіпочутливості автор зараховує:

Захоплення світлом

- Інтенсивне розглядання предметів та людей
- Рухи пальцями чи предметами перед очима
- Захоплення відбиттям світла і/чи предметами з яскравим забарвленням;
- Обведення руками контуру предметів [43].

Також визначено соціальні симптоми, які зустрічаються в багатьох випадках, коли присутній візуальний компонент, такі як соціально незвичні способи вказівного жесту, проблеми з інтерпретацією жестів, незвичні форми візуального контакту, проблеми з інтерпретацією виразів обличчя, проблеми з тим, щоби слідкувати за напрямком погляду інших людей і труднощі зі спільним полем уваги, так і несоціальні ознаки, як повторювана стереотипна поведінка [46].

У своїй монографії К. О. Островська описує вплив сенсорних порушень на розвиток дітей з аутизмом та визначила основні феноменологічні особливості та індивідуальні варіанти перебігу цих порушень. Розглянемо порушення в окремих сенсорних системах, які найчастіше зустрічаються у дітей з аутизмом.

Слуховий аналізатор: «здорові немовлята здатні на значну локалізацію звуку. Відомо також, що для маленьких дітей характерна вибірковість до мовних стимулів. Вважається, що ця вибірковість підготовлена еволюційно. Діти з аутизмом найчастіше ніяк не реагують навіть на голосні звуки, справляючи враження глухих. Водночас щодо деяких звуків вони демонструють гіперчутливість, наприклад, затискають вуха, почувши гавкіт собаки. Дуже часто простежується відсутність вибіркової уваги до звуків мови» [129, с.28]. Варто заакцентувати, що часто маємо ситуацію гіперчутливості на звуки і шуми немовного походження і, на перший погляд, відсутність сприйняття звуків мовлення.

Порушення тактильної чутливості характеризується наявністю так званого «тактильного захисту», коли дитина не дає дотикатися до різних ділянок свого тіла, що утруднює побутові та гігієнічні процедури - одягання, купання, стрижку тощо. Також дитина може уникати певного виду матеріалів — шорстких, твердих, м'яких, слизьких чи інших, чи навпаки проявляти надмірну зацікавленість якимось видом матеріалу. Також порушення тактильної чутливості може проявлятися в тому, що дитина за допомогою дотику знайомиться з середовищем та новими людьми. Тобто, в таких випадках тактильна чутливість набирає значно більшого значення у формуванні уявлень про світ, що її оточує, а також «призводить до значних змін у формуванні схеми тіла і фізичного образу «Я»»[129, с.38]. Також вибірковість дотиків може спричиняти обмеження пізнавальної активності. Також порушується розвиток соціальної взаємодії, адже дотики мають певне значення при комунікації і їх уникання чи надмірна потреба у певному виді дотиків можуть впливати також і на соціальну адаптацію дитини.

Таким чином ми можемо формувати позитивні та негативні підкріплення, базуючись на вподобаннях чи нелюбові дитини до певних видів відчуттів тої чи іншої модальності. Такий підхід осодливо виправданий і дієвий на початку роботи з дитиною, коли необхідно налагодити комунікацію, «рапорт» між дитиною та психологом. Звичайно, що в процесі роботи мотивація теж будується, виховується, і ми перестаємо використовувати базові прості речі,

щоб стимулювати дитину, а опираємося вже більше на сприймання, ніж відчуття. Проте, саме відчуття є першою сходинкою, зрозумілою «мовою» для дитини, за допомогою якої ми можемо налагодити комунікацію.

За Т. В. Скрипник особливості сенсорної сфери при аутизмі визначають: «1) фрагментарність сприймання ними зовнішньої інформації (фіксація на певних зорових об'єктах, звукових або дотикових враженнях) за нездатності сприйняти цілісну ситуацію; 2) труднощі одночасного сприймання інформації, яка поступає від різних органів відчуття (якщо бачить, то не чує; якщо чує, то не відчуває); 3) занижена чи суттєво завищена чутливість на певні зовнішні подразники».[129, с.38]

З огляду на емоційний досвід, у осіб з аутизмом виявлено вищі рівні негативних емоцій, але такі ж рівні позитивних емоцій, у порівнянні з нейротиповими особами. По відношенню до можливості назвати свої емоції, приблизно дві третини осіб з аутизмом перейшли поріг алекситимії. Щодо регуляції емоцій, особи з аутизмом використовували переоцінювання своїх емоцій рідше, ніж особи з нейротиповим розвитком і також мали нижчі рівні самоефективності у оцінюванні емоцій. Зокрема, діти з аутизмом повільніше могли визначити емоції, які вони відчувають і особливо багато помилок робили у визначенні злості [48].

За іншими дослідженнями (Самсон, Хардан, Подел) особи з аутизмом проявляли ті ж самі рівні реакцій, що і особи з нейротиповим розвитком. Але, попри це, профіль емоційної регуляції у осіб з аутизмом відрізняється і характеризується менш частим використанням когнітивної оцінки і частішим використанням супресії. При запланованому використанні когнітивної оцінки, особи з аутизмом були менш здатні її застосовувати, але, з допомогою, могли оцінити ситуацію та здійснити оцінку і використати отримані знання [49].

На поведінковому рівні мотиваційну сферу дітей з аутизмом розглядають з точки зору трьох компонентів – соціальної орієнтації, винагороди та соціальної підтримки. Щодо соціальної орієнтації, як відомо, увага дітей з аутизмом більше зорієнтована на матеріальні об'єкти, ніж на соціальні (Oppenheim et.al., 2019). Дитина може не помічати людей, а зосереджувати

увагу на дрібних предметах. Крім того, часто діти з аутизмом «прикуті» до стереотипних об'єктів і не розлучаються з ними ні вдень, ні вночі. Ослаблений соціальний інтерес зумовлює небажання дітей з аутизмом брати участь у груповій роботі, що значно обмежує їх соціалізацію (Scheeren et.al., 2012). Наслідком обмеженого соціального інтересу є практична відсутність дітей з аутизмом потреби визнання, самоутвердження у соціальній групі. Натомість потреба елементарної самоактуалізації задовольняється в їх локалізації на матеріальних об'єктах, звуках, об'єктах стереотипії (Шульженко, 2015).

Мотивація дітей з аутизмом до діяльності здійснюється за допомогою винагороди, стимулів (Тарасун, 2018). У психотерапевтичній практиці позитивна поведінка дітей заохочується стимулами, а негативна ні. В якості винагороди використовується, наприклад, задоволення потреби дитини у бажаній їжі. Традиційна для здорової дитини похвала, не завжди дає ефект на ранніх стадіях роботи з дитиною. Це, очевидно, зумовлене несформованою потребою у визнанні. Однак, за умови постійної практики використання похвали і уведення її у звичку (стереотипію), дитина з аутизмом може сприймати словесну похвалу як заохочення до дії. Особливої уваги у формуванні мотиваційної сфери дитини з аутизмом заслуговує розгляд соціальної підтримки (Островська з співавт., 2009). З одного боку, діти з аутизмом уникають соціальних контактів, тому важко говорити про прийняття соціальної підтримки дитиною від незнайомої людини, тьютора, персонального асистента. З іншого боку, на відміну від потреби у соціальних взаєминах потреба приналежності і любові є неуражена у дітей з аутизмом.

*Еволюційний підхід.* У процесі еволюції людства формуються певні культурні традиції, які впливають на побудову та розвиток соціальних взаємин. Зокрема мотивація діяльності завжди спрямована на досягнення певного результату (Case et.al., 2017, Georgiou et.al., 2018). Успішний результат досягається завдяки значним зусиллям людини, тому процес досягнення успіху становить певну цінність для неї. Нерідко первинною мотивацією до діяльності стає сам процес досягнення результату. У випадках порушеного розвитку ди-

тини процес може мати ключову роль у мотивації діяльності, як це трапляється з дітьми з аутизмом.

Необхідно зауважити, що урахування наведених вище підходів не висвітлює цілісної картини мотивації діяльності дітей з аутизмом. На сьогоднішній день залишається низка білих плям щодо біологічного походження мотивів діяльності дітей з аутизмом, а також методів активізації їх соціальної мотивації. Відсутня комплексна модель формування мотивації діяльності таких дітей, зокрема формування їх мотивації до навчальної діяльності.

Більшість поведінкових втручань при розладах аутистичного спектру опираються на стратегії підкріплення, основані на використанні нагороди. Одним з провідних дефіцитів при розладах аутистичного спектру є дефіцит соціальної взаємодії. На соціальну адаптацію дитини із аутизмом до соціуму впливає низка факторів: функціональна неготовність до навчання в школі, незадоволеність у спілкуванні з дорослими, неадекватне усвідомлення свого положення у групі однолітків, неправильні методи виховання в сім'ї, конфліктна ситуація в сім'ї, негативний стиль ставлення учителя до дітей. Соціальну мотивацію можна розглядати як набір біологічних механізмів, що спрямовують особу переважно орієнтуватися на соціальні явища і трактувати соціальну взаємодію як винагороду. Встановлено, що діти з розладами аутистичного спектру мають знижену здатність до ініціювання контакту та відповідати іншим, вони є менш сприйнятливими до соціальних винагород, таких як словесна похвала.

Одним з провідних дефіцитів при розладах аутистичного спектру є дефіцит соціальної взаємодії. Першим діагностичним критерієм за DSM є дефіцит у соціальній комунікації та соціальній взаємодії у багатьох різних ситуаціях. Соціальні компетенції дітей з розладами аутистичного спектру залежить від рівня аутизму: чим вищий рівень аутизму, тим менше сформовані соціальної компетенції у дітей [76, с. 118]. Тому, розглядаючи соціальний аспект мотивації у осіб з розладами спектру аутизму, необхідно брати до ува-

ги особливості формування соціальних навиків у цієї категорії людей.

Соціальну мотивацію можна розглядати як набір біологічних механізмів, що спрямовують особу переважно орієнтуватися на соціальні явища і трактувати соціальну взаємодію як винагороду [5, с. 65]. Дослідження структури соціальної мотивації може дати не тільки розуміння, які ланки є найбільше ураженими у осіб з розладами аутистичного спектру, але й визначити можливі важелі впливу на їхню поведінку і покращити взаємодію з цією групою осіб.

В теорії самодетермінації ми розрізняємо 2 різні типи мотивації, базуючись на різних причинах або цілях, що спричиняють початок дії: внутрішню і зовнішню. Найбільш визначною рисою внутрішньої мотивації є те, що людина робить щось, тому що це є для неї цікавим або приємним (притаманним), в той час зовнішня мотивація стосується того, що людина робить щось тому, що такі дії призводять до певного результату [129, с. 228].

Якщо розглядати соціальну мотивацію з точки зору прикладного підходу, то її можна визначити як набір психологічних особливостей та біологічних механізмів, що схиляють особу надавати перевагу орієнтації на соціальну компоненту (бути соціально орієнтованим), шукати і отримувати задоволення від соціальної взаємодії (соціальна винагорода) і працювати над створенням і підтриманням соціальних зв'язків (соціальна підтримка).

За даними Kent C Berridge та його дослідницької команди, які виокремили психологічні компоненти винагороди і та визначили нейропсихологічні механізми, що за них відповідають, винагорода включає три окремі психологічні компоненти: уподобання, бажання і передбачення [136, с. 176]. Чітке розуміння компонентів винагороди та їх нейропсихологічного субстрату дає можливість точніше використовувати мотиваційний компонент у роботі з особами з розладами аутистичного спектру.

Розглянемо ці компоненти детальніше. Уподобання – містить гедоністичний компонент. Для більшості людей винагородою є те, чого вони



бажають, тому що таким чином вони отримують усвідомлене пережиття задоволення. Переважно мозку «подобається» винагорода, яку він «хоче», тобто ми маємо поєднання двох компонентів «уподобання» і «бажання». Проте ці два аспекти винагороди не є тотожними. Під терміном «бажання» ми розуміємо такий тип мотивуючого стимулу, що сприяє наближенню до винагороди та її споживання, зокрема такі, що включають декларативні цілі або явні очікування майбутніх результатів.

Інтегративна модель соціальної мотивації за С. Chevallier і G. Kohls надає нам можливість порівняти соціальну мотивацію на поведінковому та біологічному рівнях при нейротиповому розвитку та при наявності розладів аутистичного спектру. Таке порівняння дозволить модифікувати вибір стимулів, процес формування і використання соціальної мотивації при роботі з людьми з аутизмом.

*Поведінковий рівень.* Особи з нейротиповим розвитком. Поведінкові прояви соціального інтересу у людей нараховують щонайменше три типи: 1) об'єкти, що мають соціальну значимість, привертають увагу в першу чергу (соціальна орієнтованість); 2) соціальна взаємодія сприймається як винагорода; 3) міжперсональна взаємодія характеризується бажанням підтримувати і розвивати стосунки. Поведінкова складова моделі соціальної мотивації при розладах аутистичного спектру показує, що ранні порушення соціальної уваги запускають такі процеси розвитку, котрі в принципі позбавляють дитину адекватного досвіду і навчання соціальної взаємодії. Дисбаланс між увагою до соціальних та несоціальних стимулів, який виникає в такому випадку, призводить до подальшого порушення соціальних навичок та порушеного розвитку соціальних когніцій. При розладах спектру аутизму порушуються всі три компоненти соціальної мотивації.

*Соціальна орієнтованість.* Особи з нейротиповим розвитком. Так само як негативні сигнали (тобто загрози) привертають увагу, так і потенційно корисна або вигідна інформація має високий пріоритет. Зважаючи на їхню важливість для людей, соціальні сигнали мають вищий пріоритет:

увага різко привертається до людського обличчя та постаті, зміни у виразі обличчя визначаються краще, ніж інші об'єкти, замасковані обличчя виділяються швидше і точніше, ніж інші замасковані об'єкти. Ці переваги проявляються вже з раннього дитинства, коли діти надають перевагу стимулам, які нагадують людські обличчя, ніж деформованим або перевернутим обличчям. Високоактуальні соціальні сигнали, такі як спрямований на особу погляд, є особливо потужними як у дорослих, так і у новонароджених. Особи з розладами аутистичного спектру. Найчастішими симптомами розладів аутистичного спектру, які також часто є одними з найраніших, є порушення орієнтувальної реакції на власне ім'я, порушення зорового контакту і соціальне відчуження.

Поряд з клінічними описами, експерименти з відслідковуванням руху очей показали порушене орієнтування на соціальні стимули: діти з розладами аутистичного спектру дивляться більше на тло, ніж на людські постаті під час перегляду статичних фотографій, на яких відображено соціальні сцени (наприклад, розмова між двома друзями), а молодь під час перегляду відеокліпів фіксується менше на людські обличчя і очі, ніж на інші частини відео [130, с. 230]. Так само у слуховій модальності, діти з розладами аутистичного спектру не надають перевагу соціально значущим звукам над несоціальним контрольним шумом і виявляють дефіцит уваги на звуки мовлення, але не на немовленнєві звуки. Ці відмінності у соціальній увазі є одними з перших симптомів розладів аутистичного спектру і можуть служити скринінговими симптомами.

*Соціальна взаємодія як винагорода.* Особи з нейротиповим розвитком. Люди не просто є орієнтованими соціально, вони також вважають соціальну взаємодію винагороджуючою. Як описано вище, ми виділяємо такі частини винагороди як уподобання, бажання та передбачення. Поведінкові дослідження показують, що люди докладають зусиль, щоб здобути соціальні винагороди (що підкреслює мотивуючий вплив соціальних винагород) та отримують задоволення від взаємодії з іншими людьми. Важливим є те, що соціальна взаємодія має внутрішню мотиваційну цінність. Як показує «ефект

надмірного виправдання» (який посилається на те, що зовнішні стимули, такі як гроші, можуть підірвати внутрішньо мотивовану поведінку, зокрема альтруїстичну) люди зазвичай виявляють просоціальну поведінку не тому, що вони очікують якоїсь вигоди взамін за свої зусилля, а тому, що така поведінка є для них внутрішньо винагороджуючою.

За дослідженнями Е. Стеллар, половина дорослих осіб з розладами аутистичного спектру зазначає, що у них не має друзів, однак, попри визнання такого факту, вони не зазначають, що відчують себе самотніми. Так само у осіб з розладами спектру аутизму знижена здатність до співпраці з іншими. Завдання, які потребують спонтанної взаємодії з іншими (наприклад, допомогти підняти річ, яка впала) показує, що особи з розладами спектру аутизму з меншою імовірністю схильні спонтанно допомагати експериментатору, ніж досліджувані з контрольної групи [145, с. 310]. Загалом діти з розладами аутистичного спектру мають знижену здатність до ініціювання контакту та відповідати іншим, вони є менш сприйнятливими до соціальних винагород, таких як словесна похвала.

*Міжособові стосунки.* Особи з нейротиповим розвитком. Поведінка у міжособових стосунках визначається бажанням підтримувати і розвивати стосунки. Ще одним важливим аспектом соціальної мотивації є бажання взаємодіяти з іншими протягом певного періоду часу. Застосування стратегій, які охоплюють таку поведінку, за допомогою якої люди встановлюють, підтримують і розвивають їхні стосунки з іншими. Таким чином ми отримуємо ключові прояви соціальної мотивації: люди хочуть здаватися приятними більше ніж неприємними, компетентними, а не некомпетентними, фізично привабливими та ін.

Бажання бути сприйнятими іншими переважно виражається через приятну поведінку, а також лестощі, які викликають позитивне ставлення реципієнта і покращують репутацію ініціатора. Така поведінка розвивається на ранніх стадіях розвитку. Вже дошкільники спонтанно використовують позитивну самопрезентацію, говорять неправду, щоб здаватися кращими і прихо-

вують негативні емоції з просоціальною метою. Така поведінка, будучи далекою від маніпулювання за розрахунком, часто відбувається поза свідомим контролем особи. Зокрема, люди несвідомо наслідують невербальні жести і манери інших і роблять вони це тому, що видима подібність є важливим предиктором того, що людина сподобається іншій, що можна використовувати для підвищення рівня інтегрованості у колектив.

Особи з розладами аутистичного спектру. Порівняно з людьми з нейротиповим розвитком, особи з розладами аутистичного спектру використовують менше стратегій і надають менше значення підтриманню своєї репутації і створенню свого іміджу. Вони з меншою імовірністю спонтанно привітаються чи попрощаються, чи будуть використовувати певні стратегії, щоб презентувати себе у вигідному світлі, чи проявляти просоціальні емоції (наприклад, сором'язливість чи відчуття незручності).

*Біологічний рівень.* Особи з нейротиповим розвитком. Соціальна мотивація забезпечується відповідною мережею відділів головного мозку, включаючи мигдалину, вентральну частину смугастого тіла, орбітальний та вентромедіальний відділи префронтальної кори. Кожен відділ має свою певну роль у певному аспекті мотивації, але жоден не працює ізольовано. Підкіркові структури є більш задіяними у цьому процесі, але потребують задіяння регуляції з боку кори головного мозку. Зокрема, мигдалина відіграє важливу роль у спрямуванні уваги до біологічно релевантних чинників, таких як соціальна інформація, що передається очима, обличчям чи рухами тіла. У визначенні соціальної значимості сигналу бере участь як мигдалина, так і вентральна частина смугастого тіла і орбітофронтальна кора. Окрім цього, орбітофронтальна кора відіграє ключову роль у перетворенні інформації про винагороду відповідно до гедоністичних цінностей і забезпечує відповідну цілеспрямовану дію. Також механізми соціальної мотивації забезпечуються нейропептидами, зокрема окситоцином та дофаміном. Особи з розладами аутистичного спектру.

При розладах аутистичного спектру порушується робота системи «ор-

бітофронтальна кора-смугасте тіло-мигдалина», зокрема при відповіді на такі соціальні стимули як обличчя, соціальне прийняття чи соціальне відкинення. На рівні нейропептидних сигналів, при розладах аутистичного спектру порушується окситоцинова регуляція соціальних функцій, зокрема, що стосуються соціальної винагороди [137].

Порівняльна характеристика чинників соціальної мотивації у людей з нейротиповим розвитком і розладами аутистичного спектру.

Таблиця 1.

Нейротиповий розвиток	Розлади спектру аутизму
Поведінковий рівень	
Соціально значущим об'єктам надається першочергове значення	Порушене орієнтування на соціальні стимули
Соціальна взаємодія є винагородою	Соціальна ангедонія
Поведінка у міжособових стосунках визначається бажанням підтримувати і розвивати стосунки	Знижений рівень соціальної активності та зацікавленості у підтриманні міжособових стосунків
Біологічний рівень	

Взаємодія між підкірковими структурами і орбітофронтальною корою головного мозку, що забезпечує соціальну мотивацію	Порушення функціонування кори головного мозку, підкіркових структур та їх взаємодії
Вплив нейромедіаторів на формування соціальної мотивації	Порушення функції рецепторів окситоцину

Як випливає з Таблиці 1, на поведінковому рівні відмінність між мотивуючими чинниками у нейротипових людей і при розладах аутистичного спектру полягає в тому, що мотиви, які діють у людей з нейротиповим розвитком, не є валідними у людей з розладами спектру аутизму. На біологічному рівні ми бачимо порушення фізіологічних та біохімічних процесів у головному мозку при розладах аутистичного спектру у структурах, які відповідають за мотивацію.

Якщо говорити про обмежені повторювані стереотипні інтереси, про них зазвичай думають як про щось патологічне і важке до викорінення (Gunn G. M.). Вони можуть впливати на можливість особи функціонувати на щодень (Boyd, Woodward, & Bodfish, 2011) і мати потенціал обмежувати взаємодію з однолітками та можливості до учіння (Stocco, Thompson, & Rodriguez, 2011).

Стереотипні обмежені інтереси можуть мати велику інтенсивність і діти можуть проводити велику кількість часу збираючи факти та інформацію на цю тему, інколи занедбуючи інші заняття (те ж саме можемо говорити про надання переваги певним іграшкам чи матеріалам). В цьому випадку стереотипні інтереси можуть бути обструктивними та проблематичними, іншими словами, вони є чимось, чого необхідно позбутися (Baker et al., 1998).

Так як основною провідною діяльністю дитини є гра, то основні процеси, пов'язані з учінням, сплановано чи спонтанно, відбуваються в ігровій формі. Розглянемо особливості ігрової діяльності у дітей з аутизмом.

За дослідженнями Stone і Lemanek група дітей з аутизмом проводила менше часу взаємодіючи з іграшками і використовуючи їх, були задіяними в меншу кількість функціональних ігрових ситуацій і мали нижчі показники імітації порівняно зі всіма іншими групами [146, с. 167].

Незважаючи на ігровий характер діяльності, учіння має важливе значення для дітей з аутизмом дошкільного віку, так як перед цими дітьми в цей період стоять особливі завдання, порівняно з їх нейротиповими однолітками. Залежно від глибини симптомів (рівня аутизму) дитина буде потребувати розвитково-корекційних занять, психологічної допомоги, соціальної адаптації та підготовки до інклюзивного навчання. Тобто, діти з аутизмом мають перед собою більше поставлених завдань і власне мотивація учіння є тим ресурсом, який допомагає використати особливості дитини з аутизмом для оптимізації процесу їх виконання.

Практика корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями в умовах сім'ї підтверджує соціальні тенденції попиту спеціалізованих послуг, які кваліфіковано та результативно може надати спеціальний психолог, який безпосередньо займається корекційним та інклюзивним процесом.

Робота психолога, що працює з дітьми з порушеннями, зокрема розладами спектру аутизму, допомагає структурувати організацію особистості фахівця, допомагає розвивати якості, необхідні у професійній діяльності. Для успішної роботи, щоб могли вести дитину з аутизмом та самому не зазнавати професійного вигорання, в першу чергу необхідні таі якості як пластичність, вміння підлаштовуватися під темп кожної дитини та потрохи підлаштовувати її під темп роботи, що буде відповідати поставленим завданням у роботі з дитиною, соціальна відповідальність, здатність вправно нав'язувати контакт як з дитиною, так і її батьками, організаторські здібності, високий рівень стресостійкості.

Ключовими навиками у роботі спеціального психолога є спостережливість, емпатія, емоційна стійкість, що дозволяють вміти побачити індивідуальні особливості кожної дитини з аутизмом, розкрити особливості її

когнітивних та креативних функцій, спосіб функціонування емоційновольової сфери та зайняти відповідну позицію щодо кожної дитини з аутизмом. Також важливою є прогностично-моделююча функція — фахівець має бути здатним на основі отриманих діагностичних побачити, які саме втручання і з якою інтенсивністю будуть корисними для дитини, щоб скласти відповідний маршрут дитини та скласти індивідуальні програми розвитку. Програми розвитку не можуть бути спрямовані лише на корекцію, вони мають стосуватися розвитку дитини в цілому — фізичного, психічного, особистісного. Тобто, перед фахівцем стоїть завдання побачити дитину з її перевагами і недоліками, поступово визначати, над якими функціями в який проміжок часу необхідно працювати, розвинути задатки і здібності дитини.

Фундатор сучасної української спеціальної психології В.М. Синьов стверджує, що особистісно орієнтована освіта має будуватися на засадах сприйняття, розуміння і прийняття та поваги особистості не лише в індивідуально-психологічному плані, як носія унікальних неповторних людських якостей, але й у соціально-психологічному плані, як людини серед людей; високо відповідального суб'єкта соціальної діяльності й поведінки, міжособистісних взаємин. Успішність реалізації принципів особистісно орієнтованої освіти фахівців для сфери суб'єкт-суб'єктної діяльності залежить від технологій освітнього процесу, зокрема оптимального поєднання аудиторних і позааудиторних форм його організації, забезпечення моніторингу системи якості знань, якими мають володіти студенти (усвідомленість, єдність узагальненого і конкретного, повнота, глибина, системність, міцність, динамічність, що у комплексі забезпечує трансферативність знань), підтримка високої мотивації у процесі здобуття освіти з використанням сукупності як зовнішніх, так і особливо, внутрішньоособистісних стимулів, посилення гуманітарно-гуманістичної складової освіти у змісті, способах взаємодії педагогів і учнів), діалогічні, інтерактивні методи і прийоми навчання та виховання, спеціальні тренінги, дискусії, посилення питомої ваги інтелектуальної творчої активності й самостійності студентів, постійна повага та апеляція до їх інтелектуальних сил [129, с. 95].



Високий методологічний та технологічний рівень особистісно орієнтованої освіти у вищій школі забезпечується послідовною реалізацією ціннісних установок педагогіки співробітництва та прийомів контактної взаємодії учасників освітнього процесу

В.І. Бондар зазначає, що, від другої половини 90-х років двадцятого століття, в Україні поширюється практика введення інших форм і моделей освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. Зокрема, за ініціативи батьків й недержавних громадських організацій, відкривається мережа навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. Контингент вихованців цих навчальних закладів переважно складають діти з помірною, тяжкою розумовою відсталістю, з комбінованими порушеннями, з дитячим аутизмом. Це діти, які у попередні роки мали обмеження у навчанні у спеціальних школах, або перебували у закладах системи соціального захисту, а виховання їх обмежувалося опікою та утриманням. На відміну від цього у навчально-реабілітаційних центрах зазначена категорія дітей одержує доступне їм навчання й виховання, відповідну комплексну і соціальну реабілітацію [129, с. 97]. Все це вимагає нового підходу щодо особливостей підготовки колекційного педагога до професійної діяльності у загальноосвітньому закладі. Він має забезпечити якісне засвоєння загальноосвітніх знань і вмінь, відповідно до державного стандарту освіти та навчальних програм, розроблених для відповідних категорій учнів, формування у них особистісних якостей з максимально можливим рівнем соціалізації та самореалізації.

Заслуговує на окрему увагу розуміння та визначення українських вчених, які є викладачами факультетів та кафедр корекційної педагогіки та психології у різних містах нашої країни. Так, говорячи про важливість практичної діяльності корекційних педагогів, дослідники наголошують на важливості використання активних форм навчання, головною ознакою яких виступає їхня контекстна схожість з реальною професією.

Тенденції розвитку корекційної освіти, зокрема: про важливу роль науки в розвитку корекційної освіти, які говорять:

- про необхідність цілеспрямованого здійснення підготовки висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями;

- про здійснення планової перепідготовки кадрів;

- визначення системи показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад, яка включає:

- зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів;

- зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям;

- забезпечення клінічного, нейрофізіологічного, і психолого-педагогічного вивчення контингенту дітей з порушеннями розвитку, які не охоплені державною системою (це діти з комплексними порушеннями), і на основі інтеграції і даних експериментальних досліджень визначити зміст, методи, організаційні форми навчання і виховання;

- про необхідність на основі вивчення загальних і специфічних особливостей розвитку дітей з психофізичними порушеннями створити максимально повну модель основних напрямків розвитку дитини, для цього необхідно визначити всі можливі шляхи і способи роботи, які можливо і варто застосовувати для кожної конкретної дитини;

- про необхідність використання сензитивних періодів становлення вищих психічних функцій за Л.С. Виготським, розроблення і апробація комплексної програми ранньої, починаючи з перших місяців від народження, психолого-педагогічної роботи порушених функцій і водночас паралельно проводити інтеграцію дитини в соціальне і загальноосвітнє середовище. [41, с. 11].

Є.П. Синьова зазначає, що навчання і виховання дітей зі складними порушеннями є мало вивченою і найскладнішою проблемою корекційної педагогіки. Знання більшості корекційних педагогів в цій галузі незначні, проконсультувати батьків вони часто не спроможні. Лише невелике коло спеціалістів знайоме з цією проблемою, і їх діяльність спрямована переважно на практичну діагностику, винаходження прийомів взаємодії з цими дітьми [129]. Це свідчить про те, що існує потреба у підвищенні фахової готовності

корекційних педагогів до роботи з дітьми із різними нозологіями, зокрема із спектром аутистичних порушень.

Психолог спеціального навчального закладу для розумово відсталих дітей працює з учнями, педагогічним колективом, батьками, різними соціальними інститутами. Виходячи з того, що суб'єктність є складним комплексним інтегральним утворенням утворенням особистості корекційного педагога - напрями корекційної роботи психолога в школі кореспондуються з наступними напрямками діяльності і корекційного педагога, а саме:

- діагностичний напрям: добір та обґрунтування діагностичних методик, які дозволяють виявити рівень розвитку комунікативної діяльності в цілому та її складників; проведення діагностики розвитку комунікативної діяльності, аналіз отриманих під час діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів;

- корекційно-розвивальний напрям: розробка психологічних програм з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів (активізація комунікативних потреб розумово відсталих учнів, їх мотивація на комунікацію, робота з набуття учнями комунікативних умінь, навичок, розвиток комунікативної компетентності культури, адекватності комунікативних реакцій), їх упровадження; корекція порушень у комунікативній діяльності; корекція індивідуально- психологічних особливостей учнів та їх проявів (агресивності, невпевненості); максимальне розкриття комунікативного потенціалу розумово відсталих учнів; робота з подолання комунікативних бар'єрів розумово відсталими учнями; гармонізація міжособистісних стосунків партнерів по комунікативній взаємодії;

- організаційно-координаційний напрям; активні участь а оптимізації комунікативного середовища освітнього закладу, організація спільної діяльності з педагогами й вихователями, координація дій педагогів, вихователів, батьків з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів; залучення представників інших соціальних інститутів (шкіл, соціальних служб тощо) з метою розширення кола комунікативних контактів розумово відсталих школярів;

- інформаційно-просвітницький: розширення знань учнів стосовно різновидів комунікацій, проведення факультативних занять, читання факультативного курсу «Основи психології комунікативної діяльності»; «Комунікативна культура», «Комунікативна дальність у системі міжособистісної взаємодії», проведення семінарів, міні-лекцій, курсу «Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів» для педагогічного колективу стосовно психології комунікативної діяльності розумово відсталих школярів; проведення семінарів для батьків з метою ознайомлення з діяльністю психологічної служби освітнього закладу, а також з пропозиціями щодо розвитку комунікативної діяльності школярів в умовах сім'ї; психологічне консультування учнів, педагогів, вихователів, батьків стосовно вирішення проблем у комунікативній взаємодії;

- прогностичний: окреслення перспектив розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів; / евристичний: пошук нових засобів, що сприятимуть розвитку комунікативної діяльності розумово і відсталих учнів, визначення відповідних умов, створення спеціальних соціально-психологічних тренінгів, розробка психологічних занять з розвитку їх комунікативної діяльності, застосування інноваційних засобів розвитку комунікативної діяльності розумово-відсталих учнів.

Мотивація залежить від зовнішніх та внутрішніх чинників, які можуть впливати тут і тепер або мати певні передумови (детермінанти), які закладалися цілеспрямовано або випадково. Залучення особи до дії модифікує мотивацію, що дає можливість для формування і спрямування мотиваційних процесів.

### **Висновки до першого розділу**

Більшість поведінкових втручань при розладах аутистичного спектру опираються на стратегії підкріплення з використанням винагороди. Одним з

провідних дефіцитів при розладах аутистичного спектру є дефіцит соціальної взаємодії.

Мотивація залежить від зовнішніх та внутрішніх чинників, які можуть впливати тут і тепер або мати певні передумови (детермінанти), які закладалися цілеспрямовано або випадково. Залучення особи до дії модифікує мотивацію, що дає можливості для формування і спрямування мотиваційних процесів.

Учіння має важливе значення для дітей з аутизмом дошкільного віку, оскільки перед цими дітьми в цей період стоять особливі завдання. Залежно від рівня аутизму дитина буде потребувати розвитково-корекційних занять, психологічної допомоги, соціальної адаптації та підготовки до інклюзивного навчання. Тобто, діти з аутизмом мають перед собою більше поставлених завдань і власне мотивація учіння є тим ресурсом, який допомагає використати особливості дитини з аутизмом для оптимізації процесу їх виконання.

Ключовими навиками у роботі спеціального психолога є спостережливість, емпатія, емоційна стійкість, що дозволяють вміти побачити індивідуальні особливості кожної дитини з аутизмом, розкрити особливості її когнітивних та креативних функцій, спосіб функціонування емоційновольової сфери та зайняти відповідну позицію щодо кожної дитини з аутизмом. Також важливою є прогностично-моделююча функція — фахівець має бути здатним на основі отриманих діагностичних побачити, які саме втручання і з якою інтенсивністю будуть корисними для дитини, щоб скласти відповідний маршрут дитини та складати індивідуальні програми розвитку. Програми розвитку не можуть бути спрямовані лише на корекцію, вони мають стосуватися розвитку дитини в цілому — фізичного, психічного, особистісного. Тобто, перед фахівцем стоїть завдання побачити дитину з її перевагами і недоліками, поступово визначати, над якими функціями в який проміжок часу необхідно працювати, розвинути задатки і здібності дитини.

## РОЗДІЛ 2.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

#### 2.1. Огляд діагностичного інструментарію щодо вивчення мотивації учіння у дітей з аутизмом

Проблема розвитку мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом на даний момент є дуже актуальною, як впливає з теоретичного аналізу, представленого у першому розділі. Якість і успішність адаптації дитини до перебування в закладах дошкільної освіти та наступна адаптація до особливостей навчального процесу в школі, зокрема до інклюзивного простору, великою мірою залежить від її налаштованості на навчальний процес і здатність розвитку та утримання інтересу до нього. Проте, рівень розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом зазвичай не є відповідним до тих вимог, які ставляться до учнів у школі назагал, що й викликає необхідність знаходити способи корекції умов навчання та формування і розвитку мотивації учіння, власне у дошкільний період.

Дослідження проводилося в два основних етапи, і включало в себе констатувальний та формуючий експерименти.

Для того, щоб ефективно підібрати методи впливу на формування мотивації учіння було проведено констатувальний експеримент. Метою констатуючого етапу дослідження було з'ясування психологічних особливостей мотивації учіння дошкільників з аутизмом, що передбачало аналіз окремих складових мотивації учіння та встановлення умов, які забезпечують успішність її функціонування. Для досягнення поставленої мети було поставлено наступні завдання:

1. Дослідити особливості розвитку мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом порівняно із нейротиповими однолітками, зокрема з'ясувати: а) особливості сенсо-моторного компоненту; б) особливості когнітивного компоненту; в) особливості емоційного

компоненту; г) особливості поведінкового компоненту; д) особливості мотиваційного компоненту.

2. Визначити рівні сформованості мотивації учіння у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

3. Проаналізувати чинники, що визначають своєрідність мотивації учіння у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Згідно з визначеними завданнями, було використано комплекс діагностичних методик, які спрямовані на вивчення мотивації учіння, зокрема її структурних компонентів у дошкільнят з аутизмом та дітей такого ж віку з нейротиповим розвитком. Констатувальна експериментальна частина дослідження здійснювалось у чотири етапи.

Перший етап полягав у підборі методик, відповідних для проведення дослідження. Було вивчено наявні психометричні методики, що досліджують компоненти мотивації учіння та відібрано для опрацювання такі, що є відповідними до поставленої мети і завдань роботи.

Другий етап передбачав вивчення змісту різних компонентів мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом та їх однолітків з нейротиповим розвитком.

Завданням третього етапу було визначення суті поведінкового та мотиваційного компонентів мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом та їх однолітків з нейротиповим розвитком.

Четвертий етап був присвячений здійсненню обчислення результатів проведених психодіагностичних методик, їх інтерпретації та аналізу методом застосування математичної статистики. Математичні обчислення проводилися у статистичному пакеті SPSS Statistic. Результати цього етапу представлені та опрацьовані в наступних підрозділах даного розділу. На основі розробленої діагностичної програми, було проведено аналіз психометричних методик, які є відповідними до мети і завдань дослідження. Опіраючись на отримані результати, було розроблено комплекс методик для психологічної діагностики

компонентів мотивації учіння у дітей з аутизмом, що представлено в Табл. 2.1.

**Комплекс психологічної діагностики мотивації учіння у дітей  
дошкільного віку з аутизмом**

Таблиця 2.1

Компонент	Показники	Методики дослідження
Сенсо-моторний	Велика і дрібна моторика, діяльність сенсорних систем	Карта спостереження за дитиною методика PEP-R
Когнітивний	рівень розумового розвитку встановлення контактів, гра і зацікавлення предметами, 1. малювання і копіювання геометричних фігур, 2. інтелект	Карта спостереження за дитиною методика PEP-R



Соціально-комунікативний	Соціальна інтеграція Комунікація	методика SCQ методика PEP–R
Поведінковий	Стереотипні форми поведінки рівень аутизму рівень самооцінки, рухи і дії	методика PEP–R Карта спостереження за дитиною
Мотиваційний	Мотивація до завдань	Карта спостереження

### Карта спостереження

Одним з базових психодіагностичних інструментів та одним з перших і найважливіших кроків початкової діагностики є спостереження за дитиною. Його проведення вимагає стимульних матеріалів, які потрібно приготувати заздалегідь. Спостереження складається з наперед визначених етапів.

Карту спостереження (автор М. Вронішевський, модифікація та адаптація І. Островський, К. Островська, Х. Качмарик) ми перевели в бальну шкалу. Карта спостереження описує 15 сфер. Компоненти кожної сфери оцінили від 0 до 2 балів, що дозволяє вирахувати загальну кількість балів, що позначає рівень функціонування у кожній сфері. Завдання оцінюємо у 0 балів – у випадку, якщо дитина самостійно виконує ту чи іншу дію, і / чи поведінка або реакція є адекватними віку дитини; 1 бал дитина отримує, коли вона потребує допомоги дорослого для виконання того чи іншого завдання, або поведінка чи реакція дитини є не зовсім адекватною її віку, але це в межах норми; 2 бали дитина отримує, коли виконання того чи іншого завдання для

дитини є непосильним, або дитина не пробує його виконати, а реакція чи поведінка є надто бурхливими чи загальмованими, що не відповідає віку дитини (див. додаток В). Карту спостереження ми перевірили на надійність (внутрішню узгодженість шкал). Статистика альфа Кронбаха становить 0,946.

Як відомо, дитина з аутизмом дуже часто при перших зустрічах не здатна виконувати інструкцій належним чином, тому перевагою цього методу є відсутність строгих інструкцій і спостереження за поведінкою і реакціями дитини у відповідь на стимули, а також за тими чи іншими сферами поведінки та реакціями, на запропоновані предмети та створені умови.

### Шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS)

Метою використання шкали CARS було виявлення у дітей з аутизмом дошкільного віку ступеня його прояву, а також розширення та поглиблення даних про психологічні особливості дітей з різним ступенем аутизму за допомогою даних отриманих за результатами інших методик про особливості їх психічного розвитку.

Біхевіоральна шкала оцінювання дитячого аутизму (CARS) складається з 15 пунктів, які дозволяють діагностувати дітей з аутизмом, відрізнити їх від дітей з вадами розвитку, але без синдрому аутизму; дає можливість відрізнити ступінь аутизму від легкого – помірного до значного [108].

Характерні риси шкали CARS: введення пунктів, що показують різноманітні діагностичні критерії, які відносяться до поширеної симптоматики аутизму як синдрому; заміна суб'єктивних клінічних спостережень об'єктивними, що дають змогу оцінювати безпосередньо під час біхевіорального спостереження.

Шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) вміщує 15 шкал: взаємини з людьми, імітація, емоційна реакція, володіння тілом, використання об'єктів, адаптація до змін, зорова реакція, слухова реакція, смак, запах, реакція на дотик, їх використання, боязкість або нервозність, вербальна комунікація, невербальна комунікація, рівень активності, рівень і ступінь інтелектуального розвитку, загальне враження.

Кожна шкала оцінюється від 1 до 4 балів. Сумарний бал по всіх шкалах дає змогу виявити наявність чи відсутність порушень аутистичного спектру, а також визначити рівень аутизму: 15 - 30 балів свідчать про відсутність аутизму; 30 - 37 балів – легка або помірна форма аутизму; 37 - 60 балів – важкий аутизм (див. додаток Д, с. 254).

### *Профіль шкали розвитку PEP-R*

Психолого-освітній профіль покращеної версії (PEP-R) є концепцією оцінки розвитку дітей з аутизмом, а також дітей з розладами розвитку. Результати, отримані в тесті PEP-R, використано для укладання «Індивідуальних програм навчання» (ІПН). PEP-R є добіркою поведінок та вмінь, яка служить для діагностики характерних для конкретної дитини способів навчання. Тест призначається передовсім для дітей, що перебувають на дошкільному або нижчому рівні, тобто у віці від 6 місяців до 7 років. Якщо дитина є старшою, але немає ще 12 років, PEP-R може надати потрібну інформацію у випадку, коли деякі функції розвитку дитини є нижчими від рівня першого класу.

Метою використання PEP-R у проведенні нашого дослідження було визначення актуального рівня та зони найближчого розвитку дитини, а також з'ясування нетипових способів поведінки, що було використано у побудові корекційної програми розвитку дитини в рамках психологічного супроводу.

Психолого-освітній профіль (PEP-R) містить шкалу розвитку та шкалу поведінки.

Шкала розвитку. Елементи шкали розвитку PEP-R поділено на сім показників розвитку: 1) наслідування, 2) сприйняття, 3) дрібна моторика, 4) велика моторика, 5) зорово-рухова координація, 6) пізнавальна діяльність, 7) спілкування, активне мовлення. Вміння у цих сферах перевірено в 131 завданні, представлених в «Підручнику тесту PEP-R».

Система оцінювання результатів за шкалою розвитку містить оцінку «зараховано» або «не зараховано», що свідчить про однозначність виконання або невиконання завдання, а також результат «обнадійливо», який призначається для дитини, яка тільки частково розуміє, що потрібно зробити

в конкретному завданні або не має достатньо вмінь, аби це зробити добре. Дитина може проявляти розуміння того, що потрібно зробити, або може навіть виконати частково, але в особливий спосіб. Таке вирішення завдання оцінюється як таке, що подає надії / «багатообіцяюче».

Основні засади оцінки виконання завдання:

«зараховано» – оцінку (зар.) отримує завдання, яке дитина зуміє самостійно добре виконати;

«обнадійливо» – оцінку обнадійливо(об.) / зона найближчого розвитку / отримує таке виконання завдання, яке вказує, що дитина більш-менш знає, як виконати завдання, але не в стані його вдало закінчити; або коли дослідник змушений декілька разів показувати або вчити дитину, як варто виконати завдання;

«не зараховано» – в ситуації, коли дитина не в стані зробити жодної частини завдання або навіть не пробує його виконати, незважаючи на те, що дослідник декілька разів його демонстрував; за виконання завдання отримує оцінку «н. зар.».

Шкала поведінки. Шкала поведінки PEP-R має на меті розпізнавання нетипових способів поведінки, характерної для аутизму: 42 завдання шкали поведінки поділено на чотири частини: 1) налагодження контактів та емоційні реакції; 2) гра та зацікавлення предметами; 3) реакції на імпульси; 4) мовлення, мова. Завдання шкали поведінки мають на меті, наприклад, розпізнавання вміння налагодження зорового контакту, розпізнавання неналежного використання матеріалів, надмірної зацікавленості нюханням та смакуванням речей, нетипового вживання слів або нескоординованої поведінки в час виконання завдання.

Поведінка оцінюється як «відповідна», «помірно невідповідна» та «в значній мірі невідповідна». Елементи шкали поведінки, на противагу до елементів шкали розвитку, мають стосунок до норм поведінки. Поведінка ані з помірними, ані зі значними відхиленнями не є нормою для будь-якої вікової групи. Результати зі шкали поведінки можуть бути використані для спостереження за змінами, що виникають у поведінці дитини. Якщо

поведінка характерна для конкретного віку, то дитина отримує оцінку «відповідна». Якщо поведінка є доволі не характерною, то її можна оцінити двояко: «помірно невідповідна» або «в значній мірі невідповідна». Оцінку «помірно невідповідна» використовують у випадку, коли поведінка дитини є помірною мірою гіршою, але лише тільки дещо іншою від нормальної поведінки. «В значній мірі невідповідна» вважається та поведінка, інтенсивність, якість та частота прояву якої істотно відрізняється від нормальної і яка є однозначно нетиповою.

Для відображення результатів, отриманих за допомогою тесту PEP-R, є картка, що підсумовує дослідження, 10 карток для нотування й оцінювання (картка оцінок), а також картка підрахунку. Також тест PEP-R містить картки, де відображено профіль шкали розвитку та профіль шкали поведінки.

Профіль шкали розвитку становить «Результат» в шкалі розвитку (WSR), тобто є сумою всіх зарахованих завдань шкали розвитку. Після прирівняння результату в шкалі розвитку до шкали віку можна встановити вік розвитку дитини. Суми всіх результатів «обнадійливо» для кожної сфери розвитку визначають можливості дитини до навчання та пропонують точки виходу при плануванні навчання. У профілі шкали поведінки відображається сума результатів в значній мірі невідповідних (зн.) в даній сфері, які стосуються поведінки, а також число оцінок помірковано невідповідних (пом.) в кожній сфері поведінки.

Отже, PEP-R призначений, насамперед, для планування індивідуальної програми навчання. У випадку дітей з високими диференційованими можливостями набагато більш корисним буде оцінювання та виявлення сфер розвитку, в яких вони мають досягнення, і тих, в яких вони досягнень не мають. Тест PEP-R слугує для представлення у формі профілю рівня розвитку дитини, визначеного відносно до нормальної популяції, у вигляді, наближеному до віку розвитку. Досягнення дитини в кожній із сфер діяльності можна порівняти з іншими сферами розвитку.

Варто зазначити, що специфічними методами, призначеними саме для дітей з аутизмом, є: опитувальник для батьків, карта спостереження, шкала

оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) та профіль шкали розвитку PEP-R.

### Соціально-комунікативний опитувальник SCQ

SCQ – скринінгова методика, яка допомагає виявити симптоми, пов'язані з розладом аутистичного спектру.

Анкета повинна бути заповнена одним з батьків або опікуном, і може бути використана по відношенню до будь-якої людини у віці старше чотирьох років, за умови, що розумовий вік складає більше 2 років. Для його заповнення вам не потрібна допомога або безпосереднє керівництво професіоналів.

SCQ складається з 40 питань. На заповнення потрібно менше 10 хвилин, а на підрахунок результатів — менше 5 хвилин. SCQ включає два бланки: бланк SCQ «Протягом життя» заповнюється з урахуванням всієї історії розвитку дитини, і його використання дає результати, які можуть бути підставою для направлення на більш детальне обстеження, бланк SCQ «В теперішній час» заповнюється в контексті поведінки дитини в перебігу останніх 3 місяців. Отримані результати дозволяють зрозуміти його повсякденний життєвий досвід, оцінити хід програм корекції та скласти план навчання.

#### Особливості проведення психологічного обстеження дітей з аутизмом

Особливості обстеження дітей з порушеннями розвитку і зокрема дітей з аутизмом, досліджувалися і представлені у наукових працях таких українських науковців: К. Островської, Д. Шульженко, В. Синьова, І. Марцинковського, В. Тарасун, Т. Скрипник, О. Романчука, Г. Хворової, Л. Шипіциної, Е. Бродовіч, Л. Гречко, М. Ільїної, І. Мамайчук, М. Скорчинської та ін.).

Обстеження дітей дошкільного з аутизмом та їх нейротипових однолітків проводилося в індивідуальній формі. Діагностичні зустрічі відбувалися один-два рази на тиждень. Тривалість зустрічі визначалася можливостями та індивідуальними потребами кожної дитини і тривала в середньому 45-60 хвилин. На основі проведених досліджень було проаналізовано результати досліджень дітей віком від 3 до 7 років.

## **2.2. Організація процедури дослідження мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом та результати**

Для дослідження мотивації учіння відібрані для дослідження методики було об'єднано у діагностичний комплекс, який дозволяє провести розгорнуте психолого-педагогічне обстеження дитини, при потребі врахувати обмеження чи особливості, накладені біологічним (анатомо-фізіологічним) компонентом та відібрати параметри, що відповідають складовим мотивації учіння.

Згідно із результатами опитувальника PEP-R встановлено, що у 35,7% дітей із аутизмом високий рівень встановлення контактів, у 24,2% середній, а в 40,1% низький рівень прояву цієї ознаки. Також у 35,3% дітей із аутизмом високий показника за шкалою рівень гра і зацікавлення предметами, у 23,8% середній, а в 40,9% низький рівень прояву цієї ознаки. У дітей із аутизмом нижчий рівень зацікавлення предметами, що свідчить про нижчий рівень їх функціонального розвитку у цій сфері. У 32,1% дітей із аутизмом високий рівень реакції на подразники, у 55,3% середній, а в 12,6% низький рівень показників щодо цієї ознаки. Це свідчить про те, що у дітей досліджуваної групи переважає високий рівень реакції на подразники.

У 28,6% дітей із аутизмом високий рівень розвитку мовлення, у 24,6% середній рівень, а в 46,8% низький рівень прояву цієї ознаки. У дітей із аутизмом переважає низький рівень розвитку мовлення. У 28,8% дітей із аутизмом високий рівень наслідування, у 53,6% середній, а в 17,6% низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що у дітей досліджуваної групи переважає високий рівень наслідування. Також у 26,7% дітей із аутизмом високий рівень перцепції, у 52,6% середній, а в 20,7% низький рівень прояву цієї ознаки. У дітей досліджуваної групи переважає середній рівень перцепції. Також у 30,1% дітей із аутизмом високий рівень розвитку дрібної моторики, у 57,4% середній, а в 12,5% низький рівень прояву цієї ознаки. У дітей із аутизмом переважає вищий рівень розвитку дрібної моторики. Також у 33,2% дітей із аутизмом переважає високий рівень зорово-рухової координації, у 51,4% сере-

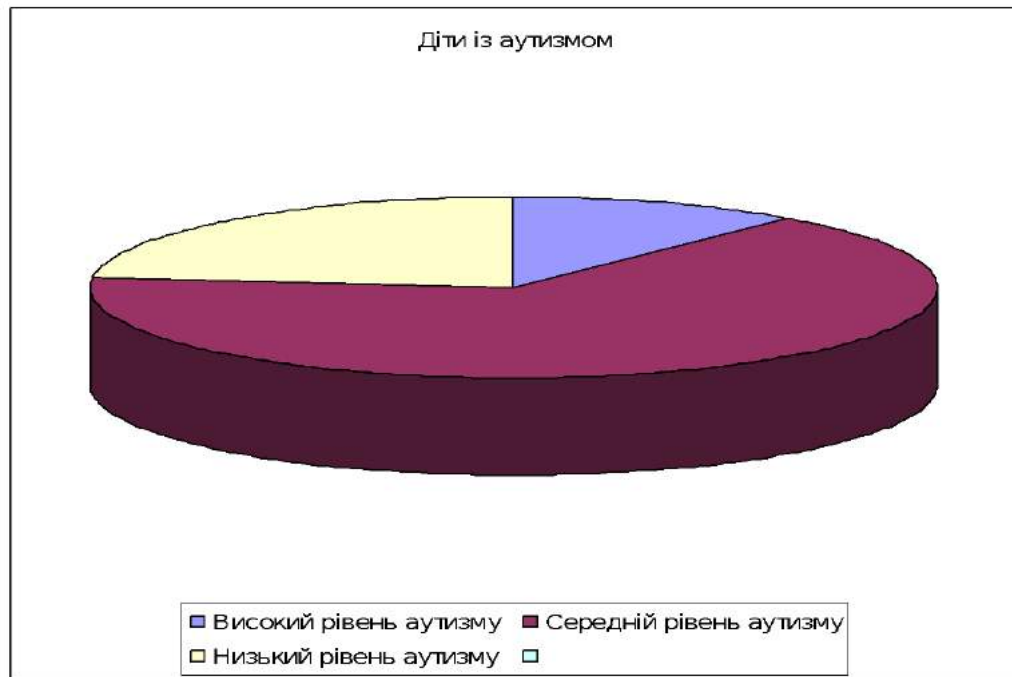
дній, а в 15,4% низький рівень вияву цієї ознаки. Це показує те, що у дітей досліджуваної групи переважає середній рівень розвитку зорово-рухової координації. Також у 37,8% дітей із аутизмом переважає високий рівень пізнавальної діяльності, 21,6% середній рівень, а в 40,6% низький рівень прояву цієї ознаки. У дітей із аутизмом переважає середній рівень пізнавальної діяльності. Також у 13,2% дітей із аутизмом переважає високий рівень комунікативних навичок, у 35,4% середній рівень, а в 51,4% низький рівень вияву цієї ознаки. Це вказує на те, що у дітей із аутизмом переважає низький рівень комунікативних навичок. Див. Рис. 2.1.



## 2.1. Результати за опитувальником PEP-R встановлено серед дітей із аутизмом дошкільного віку

Згідно із шкалою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS) серед дітей з аутизмом було виявлено 65,4% таких, що мають середній рівень аутизму, 23,4% – низький рівень аутизму, 11,2% дітей із високим рівнем аутизму. У більшості дітей із спектром аутистичних порушень переважає середній рівень аутизму. Див. Рис. 2.2.





## 2.2. Результати за шкалою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS)

Можна зробити висновок про те, що у дітей дошкільного віку із аутизмом переважає невисокий рівень наслідування, перцепції, великої моторики, зорово-рухової координації. У більшості дітей із спектром аутистичних порушень переважає середній рівень аутизму. У більшості дітей з аутизмом середні показники психічного розвитку мали відмінні показники, ніж очікувано відносно біологічного віку межах від 4 місяців до 12 місяців. При чому відзначалися як нижчі, так і вищі цифри показників. Це означає, що за деякими параметрами розвитку у дітей з аутизмом наявні як акселеративні зони розвитку, так і зони ретардації.

Можна зробити висновок про те, що в дітей із аутизмом на відміну від дітей із нейротиповим розвитком переважає нижчий рівень прояву здатності до наслідування, реципрокної координації (шкала рухи і дії), самооцінки, зацікавлення предметами та нижчий рівень розумового розвитку. Натомість, у дітей із нормотиповим розвитком вищий рівень розумового розвитку та здатності до наслідування, реципрокної координації (шкала рухи і дії), зацікавлення предметами та самооцінки.

Відповідно до результатів **кореляційного аналізу**, в групі дітей з аутизмом виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками інтелекту та встановлення контактів ( $r=0,34$ ), високі показники рівня розвитку інтелекту впливають на можливість, а відповідно і бажання дитини до пізнавальної діяльності та встановлення контактів з іншими. Отриманий кореляційний взаємозв'язок між показниками мовленнєві функції та встановлення контактів ( $r=0,41$ ), показує, що високі показники рівня розвитку інтелекту впливають на рівень розвитку мовленнєвих функцій у дітей, зокрема у дітей із вищим інтелектуальним розвитком виразніше мовлення. Встановлений також прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками розумового розвитку та встановлення контактів ( $r=0,35$ ), високі показники розумового розвитку у дітей пов'язані із прагненням до встановлення контактів, оскільки дитина із вищим розумовим розвитком краще розуміє свого співрозмовника та займає активнішу позицію у пізнанні та спілкуванні. Див. Рис. 2.3.

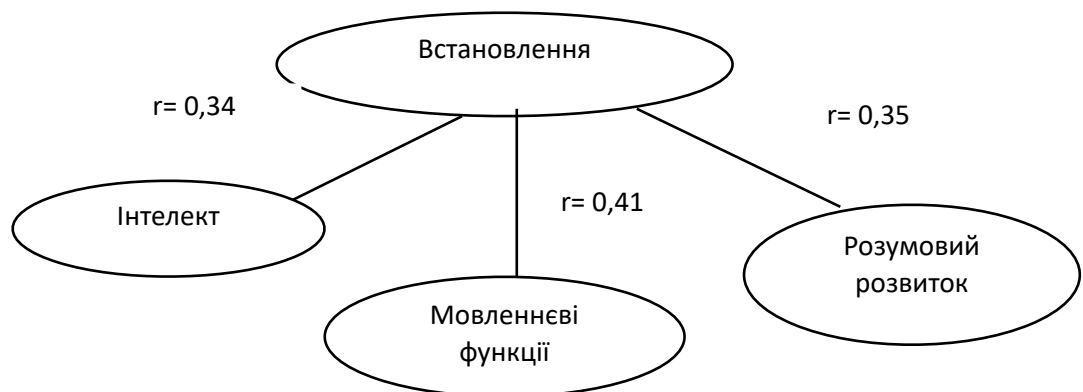


Рис. 2.3. Взаємозв'язок встановлення контактів із інтелектом, мовленнєвими функціями та розумовим розвитком

Виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками гнозис та пізнавальна діяльність ( $r=0,41$ ), високий рівень розвитку у дитини гнозису, що передбачає адекватне виділення геометричних фігур, відтворення ритму, ідентифікація емоцій підвищує рівень пізнавальної діяльності дитини. Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками гнозис

та мовленнєві функції ( $r=0,32$ ), високий рівень розвитку у дитини гнозису тісно пов'язаний із розвитком мовлення. Див. Рис. 2.4.

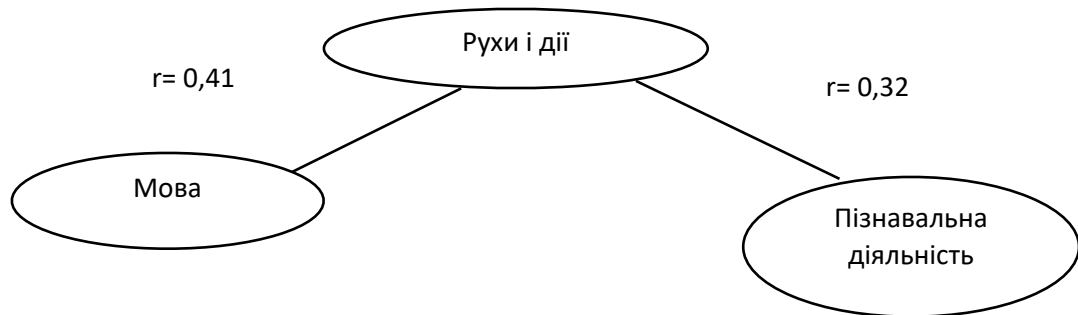


Рис. 2.4. Взаємозв'язок моторики мовлення та пізнавальної діяльності

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самооцінка та наслідування ( $r=0,37$ ), це свідчить про те, що високий рівень розвитку у дитини здатності до наслідування підвищує у неї рівень самооцінки. Спостерігаючи зразки поведінки дорослих дитина вчиться впевнено себе поводити, підвищується її рівень самооцінки та впевненість в собі. Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками використання об'єктів та наслідування ( $r=0,29$ ), вміння дитини взаємодіяти із об'єктами, використовувати їх за призначенням підвищує рівень здатності до наслідування, що відіграє важливу роль у формуванні соціальних навиків. Див. Рис. 2.5.



Рис. 2.5. Взаємозв'язок наслідування із самооцінкою та використанням об'єктів

Виявлено прямий кореляційний взаємозв'язок між такими показниками як рівень розвитку пам'яті та вербальної комунікації ( $r=0,54$ ), високий рівень розвитку вербальної комунікації впливає на рівень пам'яті, зокрема підвищує її. Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками пам'ять та імітація ( $r=0,36$ ), вміння дитини самостійно імітувати звуки, слова, вирази пов'язані із розвитком пам'яті, зокрема підвищують її загальний обсяг. Див. Рис. 2.6.



Рис. 2.6. Взаємозв'язок пам'яті вербальної комунікації та імітації

Встановлений обернений кореляційний взаємозв'язок між показниками рівень аутизму та розумовий розвиток ( $r=0,63$ ), це свідчить про те, що рівень аутизму знижує рівень розумового розвитку дитини. У дитини із високим рівнем аутизму спостерігається зниження рівня розумового розвитку, і така дитина потребує спеціального корекційного навчання. Виявлений також обернений кореляційний взаємозв'язок між показниками рівень аутизму та взаємини з людьми ( $r=-0,58$ ), високий рівень аутизму впливає на соціальні взаємини з іншими людьми, зокрема знижує потребу у соціальних контактах. Див. Рис. 2.7.



Рис. 2.7. Взаємозв'язок рівня аутизму із розумовим розвитком та взаєминами з людьми

Виявлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками інтелект та загальна характеристика дитини ( $r=0,47$ ), вміння дитини успішно адаптуватися у соціальному середовищі пов'язане із її інтелектуальним розвитком, чим вищий у дитини інтелектуальний розвиток, тим їй легше адаптуватися до мінливих умов зовнішнього середовища. Встановлений також обернений кореляційний взаємозв'язок між показниками інтелект та рівень аутизму ( $r=-0,39$ ), високий інтелектуального розвитку знижує рівень аутизму. Дитині із аутизмом із збереженим інтелектом легше адаптуватися до умов соціального середовища та успішно подолати аутистичні поведінкові прояви. Див. Рис. 2.8.

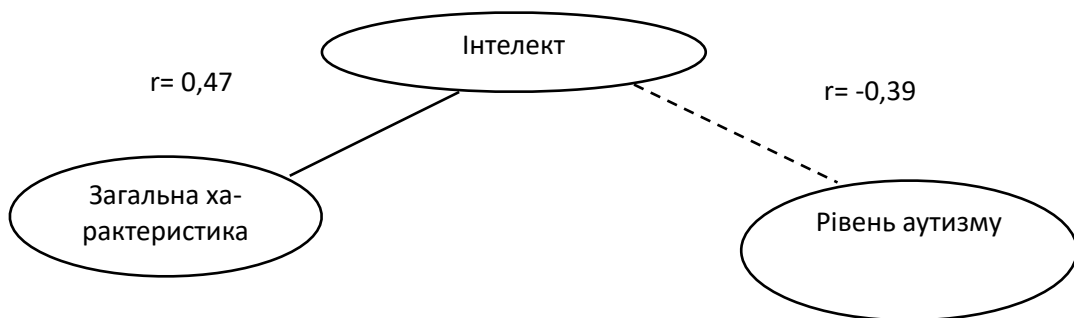


Рис. 2.8. Взаємозв'язок інтелекту із загальною характеристикою та рівнем аутизму

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками самооцінка та наслідування ( $r=0,35$ ), це свідчить про те, що високий рівень розвитку у дитини здатності до наслідування підвищує у неї рівень самооцінки. Спостерігаючи зразки поведінки дорослих дитина вчиться впевнено себе поводити, підвищується її рівень самооцінки та впевненість в собі. Встановлений прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками використання об'єктів та наслідування ( $r=0,26$ ), вміння дитини взаємодіяти із об'єктами, вико-

ристовувати їх за призначенням підвищує рівень здатності до наслідування, що відіграє важливу роль у формуванні соціальних навиків. Див. Рис. 2.9.



Рис. 2.9. Взаємозв'язок наслідування із самооцінкою та використанням об'єктів

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками зацікавлення об'єктами та імітація ( $r=0,31$ ), вміння дитини імітувати рухи, звуки, слова, вирази впливає на її здатність зацікавитися новими предметами та об'єктами. Встановлений також прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками імітація та наслідування ( $r=0,43$ ), це свідчить про те, що вміння дитини імітувати рухи, звуки, слова, вирази тісно пов'язана із здатністю до наслідування. Така дитина краще наслідує поведінку оточуючих і адаптується до суспільного життя. Див. Рис. 2.10.

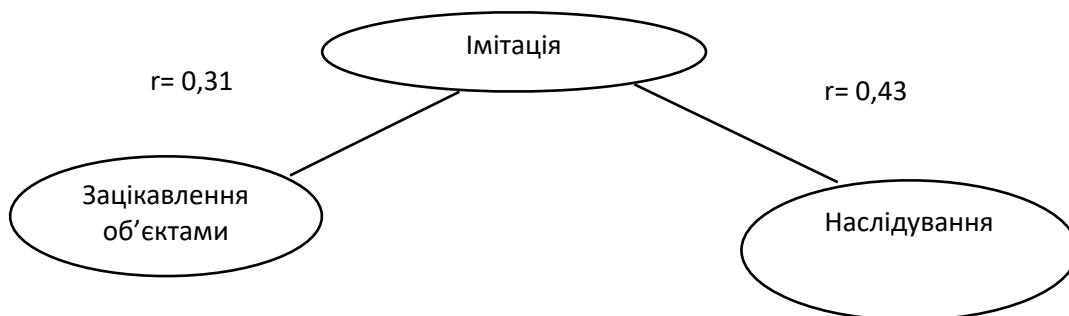


Рис. 2.10. Взаємозв'язок імітації із зацікавленням об'єктами та наслідуванням

Отриманий прямий кореляційний взаємозв'язок між показниками рівень розумового розвитку та самооцінка ( $r=0,48$ ), рівень розумового розвитку тісно пов'язаний із самооцінкою, високий рівень розумового розвитку підвищує рівень самооцінки. Див. Рис. 2.11.

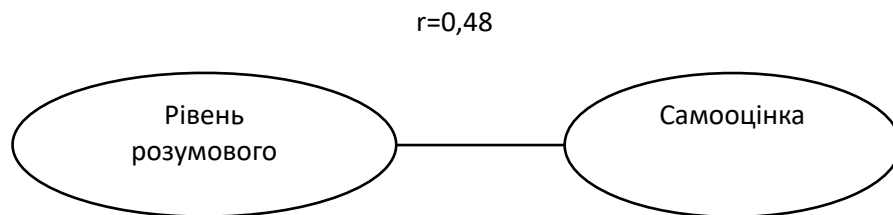


Рис. 2.11. Взаємозв'язок рівня розумового розвитку та самооцінки

Також проводився аналіз даних за критерієм Краскелла-Волліса, який є аналогом однофакторного дисперсійного аналізу для нелінійних даних. За цим статистичним дослідженням розглядалася залежність параметрів розвитку, які складають основу мотивації учіння від рівня аутизму та особливості залежності їх від рівня аутизму.

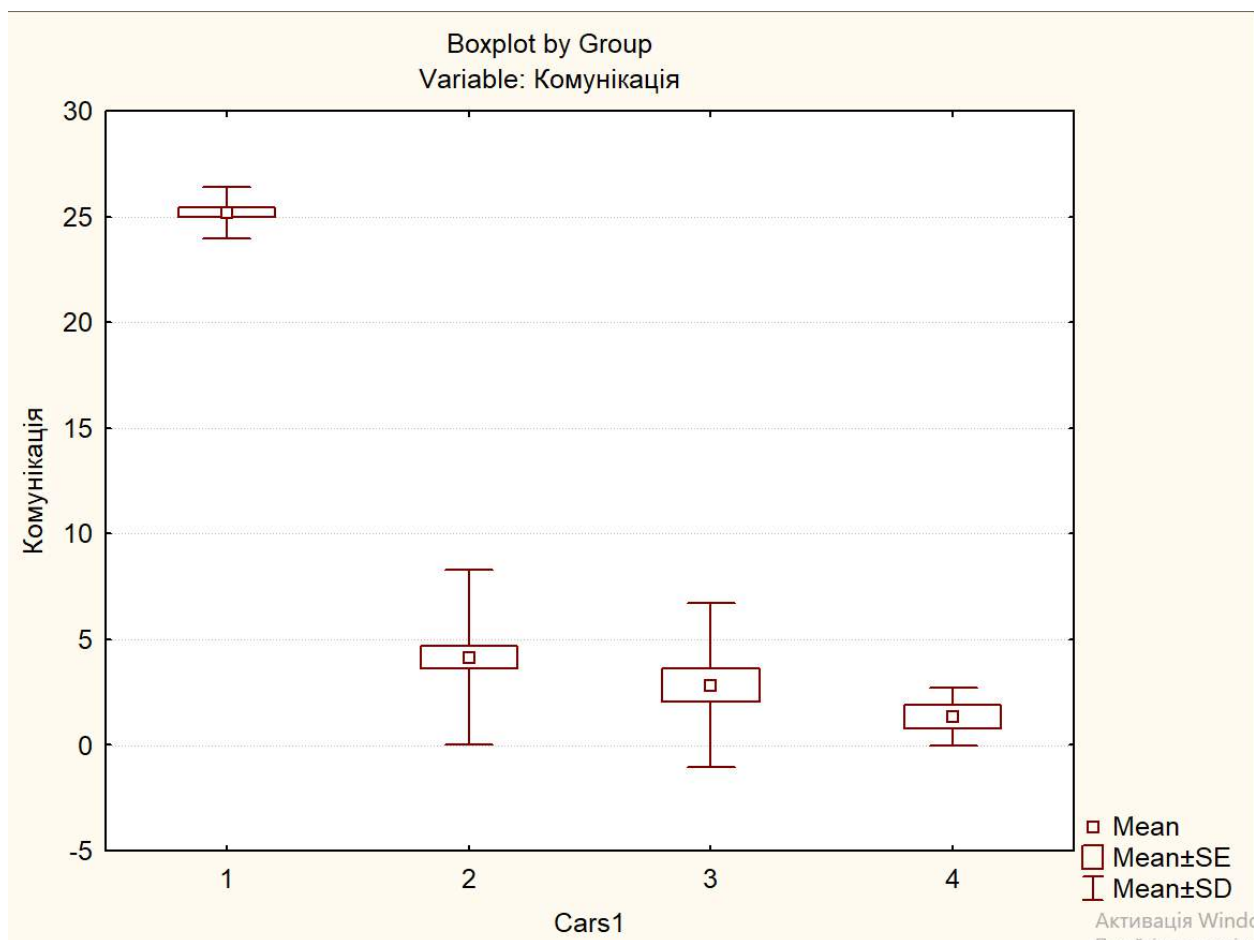


Рис. 2.12 Співвідношення між рівнем аутизму за CARS та показником розвитку комунікації

На графіку на рис. 2.12 бачимо розподіл досліджуваних на 4 групи за ступенем вираженості важкості розладів аутичного спектру, де 1- контрольна група, 4- важкий рівень аутизму відповідно. Рівень комунікації різко знижується вже у 2-й групі, що представлена дітьми з легким ступенем проявів аутизму.

Якщо розглядати власне мотивацію, зокрема мотивацію речовими нагородами та внутрішню мотивацію, то бачимо наступні результати:



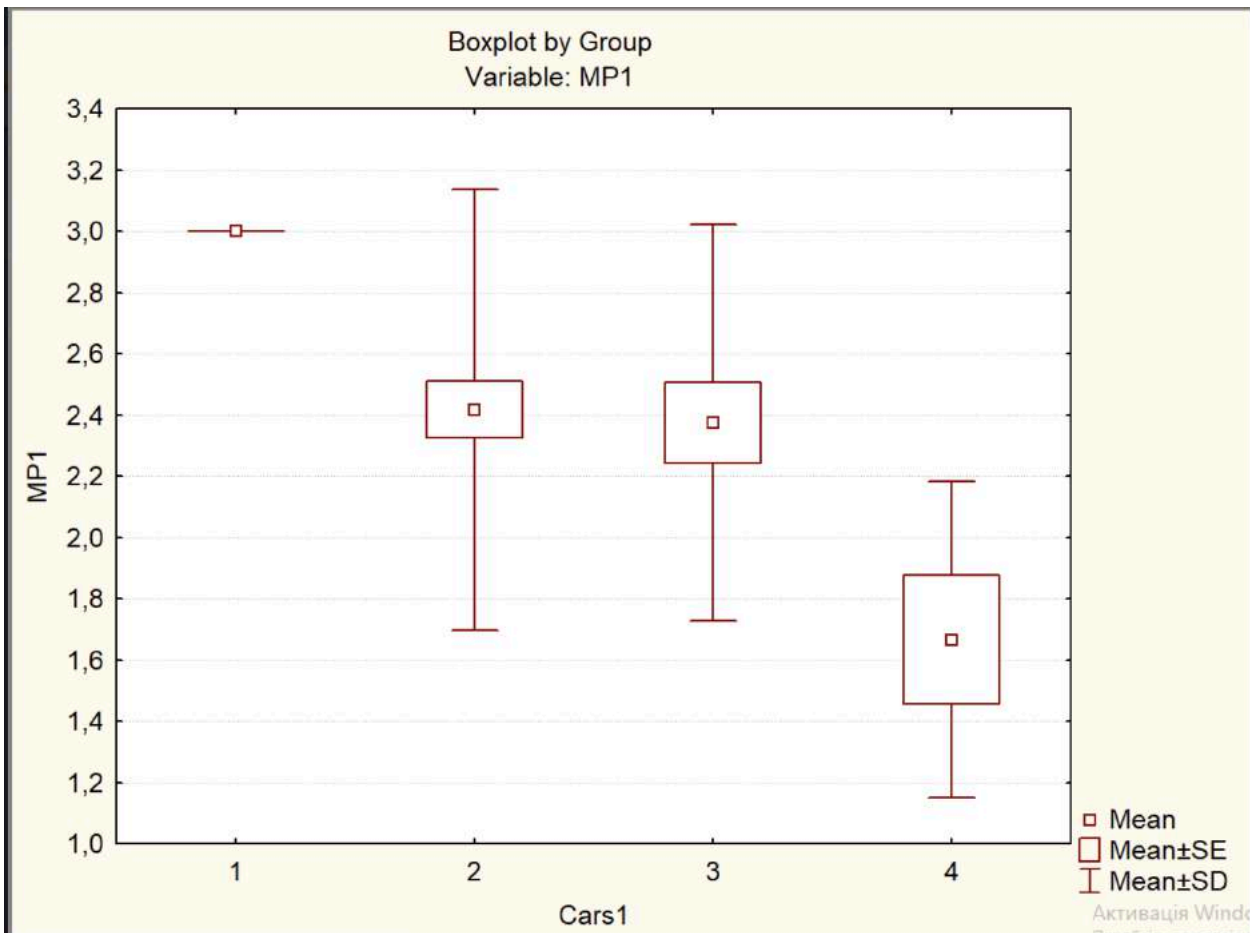


Рис. 2.13 Співвідношення між рівнем аутизму за CARS та показником мотивації речовими нагородами

Як бачимо з рисунку 2.13, рівень мотивації речовими нагородами є суттєво вищим у контрольній групі, знаходиться майже на тому ж рівні в групах з легким та середнім ступенів важкості проявів аутизму та є суттєво нижчим.

Подібну картину бачимо, оцінюючи мотивацію похвалою та внутрішню мотивацію — показник мотивації в контрольній групі є значно вищим, порівняно з показником мотивації у дітей з аутизмом, в свою чергу, у дітей дошкільного віку з аутизмом показник мотивації знижується відповідно до ступеня важкості проявів аутизму, при чому розрив у показниках між контрольною групою і легким ступенем є вагомим, ніж між показниками кожного ступеня.

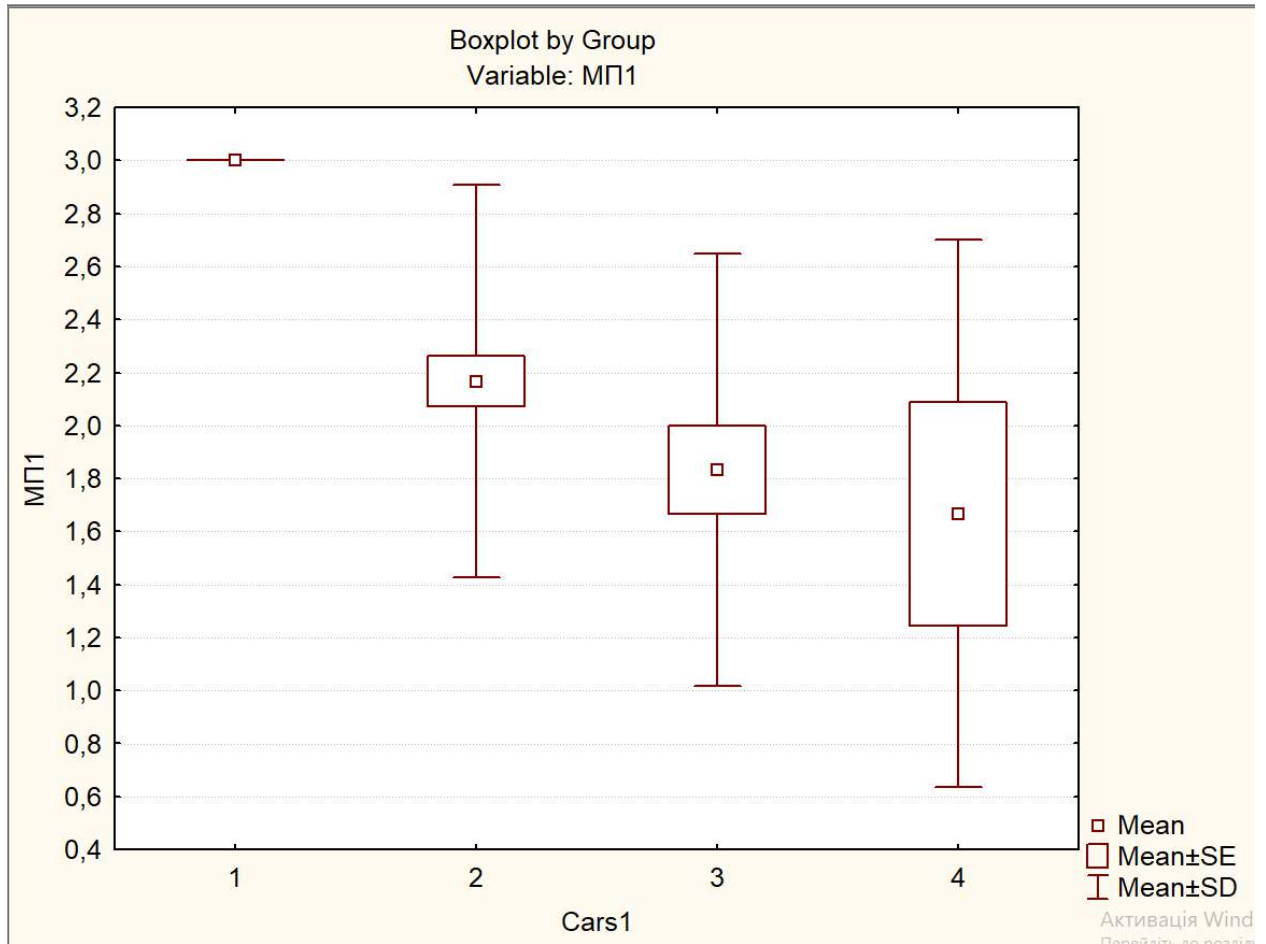


Рис. 2.14 Співвідношення між рівнем аутизму за CARS та показником мотивації похвалою

Якщо говорити про взаємозв'язок рівня мотивації та показників розвитку психічних процесів, то, використовуючи статистичний аналіз ANOVA ми бачимо (рис 2.16), що немає лінійної залежності між сумарним рівнем розвитку за основними шкалами розвитку та рівнем того чи іншого виду мотивації в більшості досліджуваних дітей з аутизмом, хоча проглядається загальна тенденція підвищення рівня мотивації при підвищенні показників розвитку.

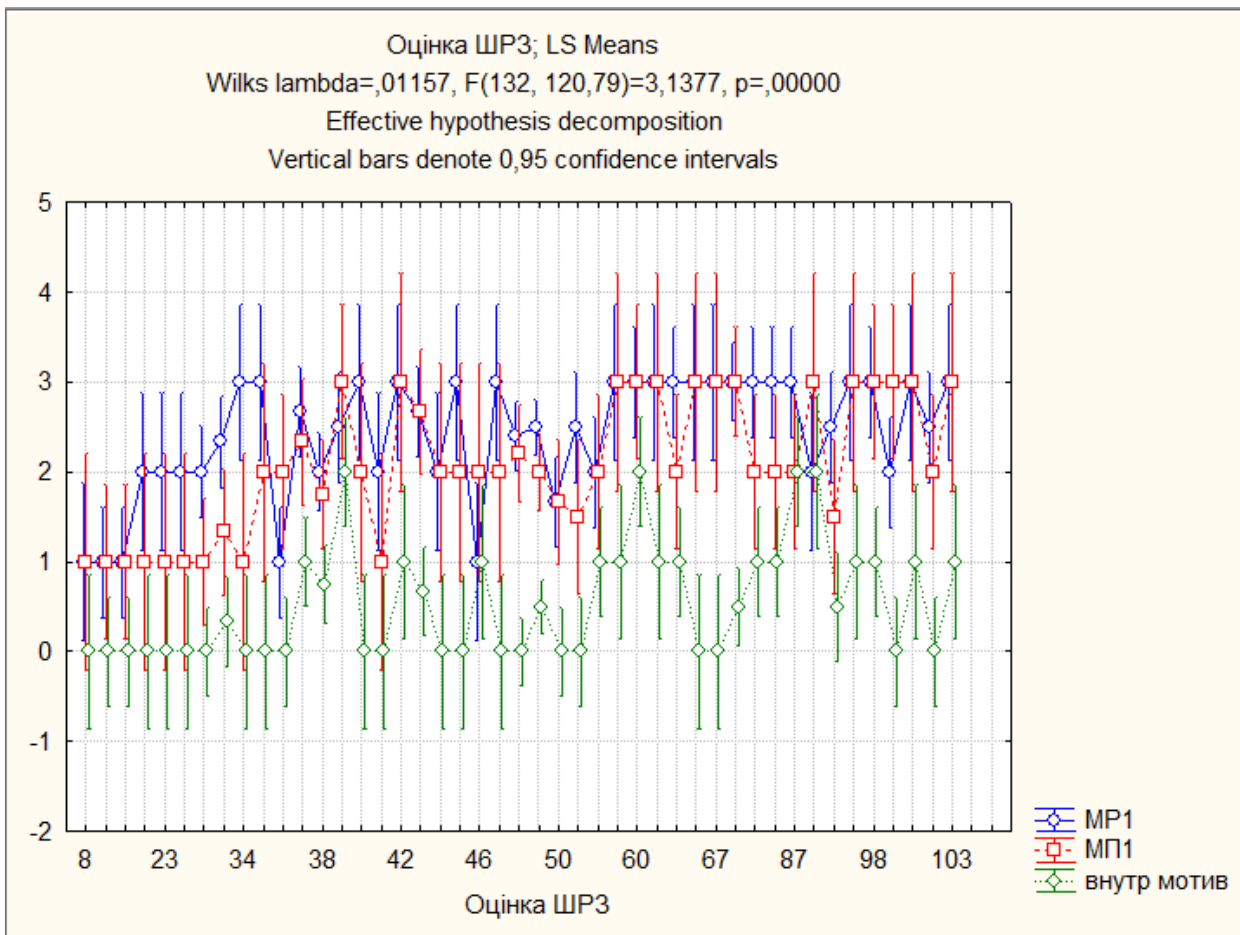


Рис. 2.15 Співвідношення між рівнем загальної шкали розвитку за PEP-R та показниками мотивації похвалою, мотивації речовими винагородами та внутрішньої мотивації.

Можемо зробити висновок, що у дітей дошкільного віку з аутизмом показники мотивації учіння перебувають в залежності від окремих показників розвитку, що є компонентами мотивації учіння або безпосередньо на них впливають. Через гетерохронність та нелінійність розвитку, притаманну пізнавальній та іншим сферах у дітей з аутизмом дошкільного віку взаємозв'язок між розвитком тієї чи іншої сфери та мотивацією є специфічним.

Однак, ми бачимо виразну залежність рівня розвитку компонентів мотивації учіння та ступеня важкості прояву ознак аутизму, що дає підстави стверджувати, що комплексна робота над покращення показників окремих

сфер, підвищення рівня здатності дитини до виконання окремих завдань та функцій підвищує рівень мотивації учіння.

### 2.3. Особливості структурних компонентів мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом

Мотиваційний компонент характеризується мотивацією до завдань та мотивацією учіння, регуляцію та контроль, саморегуляцію та самоконтроль.

Поведінковий компонент характеризується наявністю стереотипних форм поведінки, аутистичними проявами, зацікавленість предметами, встановлення контактів.

Емоційний компонент характеризується показниками як: соціальна інтеракція, комунікація, емпатія, керуванні емоціями, відповідність емоцій до ситуації.

Когнітивний компонент представлений такими показниками як: рівень розумового розвитку, пам'ять, малювання і копіювання геометричних фігур, інтелект. Показники компонентів представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Мотиваційний компонент			
<i>Наявність стереотипних форм поведінки</i>	<i>Аутистичні прояви</i>	<i>Зацікавленість предметами</i>	Рі- вень
Діти із аутизмом			
<i>6,9</i>	<i>10,6</i>	<i>13,1</i>	III
<i>26,4</i>	<i>25,3</i>	<i>28,5</i>	II
<i>66,7</i>	<i>64,1</i>	<i>58,4</i>	I

Дані таблиці 2.1. свідчить про те, що рівні мотиваційного компоненту за характеристиками – мотивація учіння, регуляція та контроль, мотивація до виконання завдань, самоконтроль, які і склали сутність відмінностей за апробованими методиками серед дітей з аутизмом. Так, за вказаними ознаками, а саме: мотивація учіння, регуляція та контроль, мотивація до виконання завдань, самоконтроль діти із аутизмом віднесені за результатом експерименту до другого – нижчого рівня (I – 40, II – 41,4, III – 18,5). Показники мотиваційного компоненту представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.3.

Поведінковий компонент				
<i>Мотивація учіння</i>	<i>Регуляція та контроль</i>	<i>Мотивація до виконання завдань</i>	<i>Самоконтроль</i>	Рівень
Діти із аутизмом				
17,7	21,3	17,9	14,3	I
39,8	36,4	33,3	38,5	II
42,5	42,3	48,8	47,2	III

Дані таблиці 2.3. свідчить про те, що рівні поведінкового компоненту за характеристиками – наявністю стереотипних форм поведінки, аутистичними проявами, зацікавленістю предмети. Так, за вказаними ознаками, а саме: наявність стереотипних форм поведінки, аутистичні прояви, зацікавленість предмети діти із аутизмом переважно зосереджуються на першому нижчому рівні (I – 47,2, II – 33,8, III – 18,9). Показники когнітивного компоненту представлені у у таблиці 2.3.

Таблиця 2.4.

Емоційний компонент					
<i>Соціальна ін- терація</i>	<i>Емпатія</i>	<i>Керування емоціями</i>	<i>Відповідність емоцій до ситу- ації</i>	<i>Експресивна комунікація</i>	Рів- ень
Діти із аутизмом					
14,6	18,2	15,3	12,4	2,4	I
30,1	22,6	24,4	29,4	36,4	II
55,3	59,2	60,3	58,2	61,2	III

Дані таблиці 2.4. свідчить про те, що рівні емоційного компоненту за характеристиками – соціальна інтерація, емпатія, керування емоціями, експресивна комунікація. Так, за вказаними ознаками діти із аутизмом переважно зосереджуються на нижчому рівні (I – 58, II – 24, III – 17,9). Показники когнітивного компонента представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Когнітивний компонент						
<i>Рівень розумового роз- витку</i>	<i>Копіювання геометри- чних фігур</i>		<i>Пам'ять</i>		Рівень	
Діти з аутизмом						
18,3	16,1	22,1	17,8	20,3	15,2	I
37,5	43,6	35,4	42,8	38,5	45,1	II
44,2	40,3	42,5	39,4	41,2	39,7	III

Дані таблиці 2.5. свідчить про те, що рівні когнітивного компоненту за характеристиками – рівень розумового розвитку, копіювання геометричних фігур. Так, за вказаними ознаками, а саме: рівень розумового розвитку, копіювання геометричних фігур діти із аутизмом переважно зосереджуються

на нижчому рівні. Якісний аналіз сформованості рівнів кожного компонента соціального інтелекту визначив три рівня – високий, середній та низький рівень їх розвитку.

Високий рівень мотиваційного компонента характеризується наявністю мотивації учіння, мотивацією до виконання завдань, регуляція та контроль діяльності, достатнім самоконтролем, фіксованою саморегуляцією, достатньо сформованими вольовими навичками.

Середній рівень розвитку мотиваційного компонента характеризується недостатньо вираженою мотивації учіння та мотивацією до виконання завдань, труднощами регуляції та контролю діяльності, недостатнім самоконтролем, нестійкою саморегуляцією, недостатньо сформованими вольовими навичками.

Низький рівень розвитку мотиваційного компонента характеризується не сформованою мотивацією учіння та не вираженою мотивацією до виконання завдань, слабкою регуляцією та контролем діяльності, відсутнім самоконтролем, не виражено саморегуляцією та вольовими навичками.

Високий рівень поведікового компоненту характеризується відсутністю стереотипних форм поведінки, не фіксованими аутистичними проявами, зацікавленістю у предметах діяльності, прагненням дитини з аутизмом до самостійної діяльності.

Середній рівень поведікового компонента характеризується вибірковою наявністю стереотипних форм поведінки, частковими аутистичними проявами, поміркованою зацікавленістю у предметах діяльності, епізодичним прагненням дитини з аутизмом до самостійної діяльності.

Низький рівень поведікового компонента характеризується стереотипними формами поведінки, наявністю аутистичних проявів, не вираженою зацікавленістю у предметах діяльності, відсутнім прагненням дитини з аутизмом до самостійної діяльності.

Високий рівень когнітивного компонента характеризується високим рівнем розумового розвитку, здатністю до копіювання геометричних фігур, запам'ятовування інформації дітей з аутизмом.

Середній рівень когнітивного компонента характеризується поміркованим рівнем розумового розвитку, частковою здатністю до копіювання геометричних фігур, не достатнім запам'ятовування інформації дітей з аутизмом.

Низький рівень когнітивного компонента характеризується недостатнім рівнем розумового розвитку, нездатністю до копіювання геометричних фігур, низьким рівнем запам'ятовування інформації дітей з аутизмом.

Високий рівень емоційного компонента характеризується соціальною інтеракцією, комунікацією, наслідуванням емоцій, керуванням емоцій, відповідністю емоцій до ситуації.

Середній рівень емоційного компонента характеризується поміркованою соціальною інтеракцією, не достатнім рівнем наслідування емоцій, помірним керування емоціями, частковою експресією.

Низький рівень емоційного компонента характеризується відсутністю соціальної інтеракції, наслідування емоцій, зниженим керуванням емоцій, не виразною експресією.

У дітей з аутизмом наменш сформованими є когнітивний (23,8 %) та мотиваційний компонент (28,9 %), поведінковий (48,8 % середній рівень) та емоційний компоненти (61,2%) наближені до високого та середнього рівня. що засвідчує, а найнижчий відсоток когнітивної (23,8 %) та мотиваційної (28,9 % – до низького рівня) складових соціального інтелекту дітей з аутизмом. Такий стан зумовлено, перш за все, відсутністю спеціальної освіти та усвідомленням недостатньо професійного підходу у вирішенні педагогічних проблем у процесі спілкування з цією категорією дітей, що знижує їх мотивацію до навчання.



В цілому, як свідчать результати констатувального експерименту, всі компоненти суб'єктно особистісної готовності до роботи з аутичними дітьми краще розвинені у корекційних педагогів, що вказує на необхідність, у зв'язку з провадженням інклюзивної освіти, поглибленої підготовки майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл із корекційної педагогіки та психології.

З допомогою факторного аналізу емпіричних даних, отриманих у групі дітей з аутизмом виділено шість факторів, які в сумі описують 77,8% дисперсії:

Фактор 1 можна назвати «Інтелект». Він пояснює 29,3% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали:

- ✓ гра і зацікавлення предметами (0,6907);
- ✓ реакція на подразники (0,9407);
- ✓ мова (0,9596);
- ✓ перцепція (0,5024);
- ✓ велика моторика (0,7357);
- ✓ зорово-рухова координація (0,8417);
- ✓ пізнавальна діяльність (0,9596);
- ✓ рухи і дії (0,9462);
- ✓ пам'ять (0,9128);
- ✓ інтелект (0,9637);

Найбільше факторне навантаження має шкала «інтелект», а найменше – «перцепція». Цей фактор вказує на те, що розвинене мовлення у дитини проявляється зацікавленням дитини у грі, розвиненою здатністю до пізнавальної діяльності, великої моторики, зорово-рухової координації, реципрокної координації, яка виражається у здатності дитини копіювати геометричні фігури, відтворенням ритмічних структур. Розвиток мовлення позитивно впливає на збільшення обсягу запам'ятовування та інтелектуальної діяльності.

Фактор 2 можна назвати «Розумовий розвиток». Він пояснює 18,4% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали:

- ✓ встановлення контактів (0,9562);
- ✓ перцепція (0,7151);
- ✓ самооцінка (0,5022);
- ✓ розумовий розвиток (0,9608);
- ✓ емоційна реакція (0,9548);
- ✓ адаптація до змін (0,8637)

Найбільше факторне навантаження має шкала «розумовий розвиток», а найменше – «самооцінка». Цей фактор вказує на те, що високий рівень самооцінки перебуває у тісному взаємозв'язку із вмінням дитини встановлювати контакти з іншими, здатністю до пізнання, рівнем розумового розвитку та адекватною емоційною реакцією. Рівень самооцінки впливає на адаптацію дитини до нових змін у повсякденному житті. Дитина із високим рівнем самооцінки приймає ці зміни без зайвого стресу.

Фактор 3 можна назвати «Рівень аутизму». Він пояснює 10,3% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали:

- ✓ імітація (-0,7866);
- ✓ володіння тілом (-0,6141);
- ✓ невербальна комунікація (-0,5050);
- ✓ рівень активності (-0,9501);
- ✓ рівень аутизму(0,9535)

Найбільше факторне навантаження має шкала «рівень аутизму», а найменше – «рівень активності». Цей фактор вказує на те, що наявність у дитини високого рівня аутизму знижує рівень активності, здатність до імітації звуків, слів, виразів, які доступні ровесникам, впливає на координацію рухів та розуміння дитиною мови жестів.

Фактор 4 можна назвати «Невербальна комунікація». Він пояснює 8,2% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали:

- ✓ слухова реакція (0,7296);

- ✓ вербальна комунікація (0,7305);
- ✓ невербальна комунікація (0,7850);
- ✓ рівень і ступінь інтелектуального розвитку (0,5358);

Найбільше факторне навантаження має шкала «невербальна комунікація», а найменше – «рівень і ступінь інтелектуального розвитку». Цей фактор вказує на те, що рівень інтелектуального розвитку дитини пов'язаний із відповідною слуховою реакцією, відповідною вербальною та невербальною комунікацією.

Фактор 5 можна назвати «Взаємини з людьми». Він пояснює 6,4% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали:

- ✓ дрібна моторика (0,5319);
- ✓ взаємини з людьми (0,7576);
- ✓ зорова реакція (0,7203);
- ✓ мотивація до виконання завдань (0,6375);

Найбільше факторне навантаження має шкала «взаємини з людьми», а найменше – «дрібна моторика». Цей фактор вказує на те, що адекватні взаємини дитини з оточуючими пов'язані із відповідним фізичним розвитком – розвитком дрібної моторики, мотивацією до виконання завдань та адекватною до віку дитини зоровою реакцією.

Фактор 6 можна назвати «Викорстання об'єктів». Він пояснює 5,2% дисперсії. До цього фактору входять такі шкали:

- ✓ наслідування (0,6342);
- ✓ комунікація (0,5219);
- ✓ загальна характеристика (0,5302);
- ✓ використання об'єктів (0,6450);
- ✓ боязкість (0,5692);

Найбільше факторне навантаження має шкала «викорстання об'єктів», а найменше – «комунікація». Цей фактор вказує на те, що розвиток здатності до комунікації, наслідування соціальних зразків поведінки

дитиною, відповідне використання об'єктів та відсутність боязкості свідчать про високий загальний рівень розвитку дитини.

### Факторні навантаження для досліджуваної групи

Таблиця 2.6.

Фактори	шкали
Інтелект	гра і зацікавлення предметами, реакція на подразники, мова, перцепція, велика моторика, зорово-рухова координація, пізнавальна діяльність, рухи і дії, пам'ять, інтелект
Розумовий розвиток	встановлення контактів, перцепція, самооцінка, розумовий розвиток, емоційна реакція, адаптація до змін
Рівень аутизму	Імітація, володіння тілом, невербальна комунікація, рівень активності, рівень аутизму
Невербальна комунікація	слухова реакція, вербальна комунікація, невербальна комунікація, рівень і ступінь інтелектуального розвитку

Взаємини з людьми	дрібна моторика, взаємини з людьми, зорова реакція, мотивація до виконання завдань
Використання об'єктів	Наслідування, комунікація, загальна характеристика, використання об'єктів, боязкість

Можемо дійти до висновку, що у дітей з аутизмом високий рівень розвитку мовлення проявляється зацікавленням у грі, розвинуеною здатністю до пізнавальної діяльності та розвитком реципрокної координації, яка виражається у здатності дитини копіювати геометричні фігури, відтворювати ритмічні структури. Розвиток мовлення позитивно впливає на збільшення обсягу запам'ятовування та інтелектуальної діяльності. Рівень самооцінки у дітей із аутизмом впливає на адаптацію до нових змін у повсякденному житті. Високий рівень аутизму знижує рівень активності, здатність до імітації звуків, слів та виразів, впливає на координацію рухів та розуміння дитиною мови жестів. Рівень інтелектуального розвитку дитини із аутизмом пов'язаний із відповідною слуховою реакцією, нормальною реакцією на смак, запах, реакцією на дотик, і їх адекватним використанням, відповідною вербальною та невербальною комунікацією. Також адекватні взаємини дитини з оточуючими пов'язані із відповідним фізичним розвитком – розвитком дрібної моторики та адекватною до віку дитини зоровою реакцією. Розвиток у дитини із аутизмом здатності до комунікації, наслідування соціальних зразків поведінки, відповідне використання об'єктів та відсутність боязкості свідчать про високий загальний рівень розвитку дитини

Опрацьовуючи результати констатувального експерименту, спрямованого на вивчення особливостей мотивації учіння дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму, ми можемо зробити ряд висновків. Під час

з'ясування особливостей когнітивного компонента мотивації учіння у дітей з аутизмом, виявлено значне зниження наступних здатностей: зниження обсягу пам'яті; зниження можливості до прогнозування очікуваних варіантів поведінки людей, порушення адекватного оцінювання обставин та розуміння власної діяльності, мотивів учіння, емоцій; а також розуміння соціально прийнятних норм поведінки.

Діти дошкільного віку з аутизмом проявляють переважно низький та середній рівні розвитку когнітивного компонента; тоді як переважна більшість дошкільнят з нейротиповим розвитком проявляють високий і середній рівні розвитку когнітивного компонента. Вивчення особливостей емоційної складової мотивації учіння у дітей з аутизмом показало, що у більшості дітей спостерігається несформованість таких умінь: вербалізувати емоцій, регулювати свої емоції та настрої; розуміти зміст емоційних проявів в поведінці інших людей, нездатність ідентифікувати емоції недостатній рівень емпатії.

За результатами дослідження у дітей з аутизмом дошкільного віку було виявлено такі особливості: переважно низький мотивації учіння та середній рівні розвитку поведінкового компонента, в той час як у переважної більшості дітей дошкільного віку з нейротиповим розвитком ці показники мають високий і середній рівні.

Найменш сформованими виявились такі мотиваційні якості як уважне слухання співрозмовника; усвідомлення та адекватна оцінка соціального контексту ситуації та регуляція поведінки відповідно до ситуації; гнучкість та вміння підлаштовуватись під вимоги, поставлені навчальним середовищем, особливо всупереч власному бажанню. В процесі дослідження було встановлено три рівні сформованості мотивації учіння:

1.рівень (низький) – значно знижене усвідомлення власних дій та мотивів, порушене керування емоціями; значно знижене запам'ятовування соціальних стимулів — імен та обличь, зниження рівня емоційних проявів,

порушення смислового компоненту використання мовлення, особливо стосовно окреслення емоцій; значне зниження фокусу спільної уваги; дуже низький рівень ініціативності в діяльності, не сформована мотивація до пізнавальної діяльності та не виражена мотивація до виконання завдань, слабка регуляція та контроль діяльності, відсутній самоконтроль, не виражена саморегуляція та вольові навички.

2.рівень (середній) – часткове, ситуативне усвідомлення і окреслення власних емоцій, посереднє керування напрямленістю своїх дій, певний рівень усвідомленості мотивів; достатній обсяг задовільний рівень запам'ятовування соціальних стимулів — імен та обличь; часткове знання спеціальних правил поведінки; достатня здатність виявляти ініціативу в навчальній діяльності.

3. рівень (високий) – характеризується наявністю мотивації учіння, мотивацією до виконання завдань, регуляція та контроль діяльності, достатнім самоконтролем, фіксованою саморегуляцією, достатньо сформованими вольовими навичками, вмінням співпереживати; дитина приймає активну участь у навчальній діяльності та виявляє достатню зацікавленість у ній, прагне до взаємодії з оточуючими.

Дана інформація дає поштовх і напрямки для вибору шляхів розробки розвиваючих програм, які мають формувати та спрямовувати розвиток компонентів мотивації у дошкільнят з аутизмом, що покликані викликати і спрямувати розвиток таких навичок: спільна увага; усвідомленість своїх дій, мотивів, емоцій; прагнення виявляти ініціативу в навчальній діяльності та відповідно прогнозувати розвиток подій.

### **Висновки до другого розділу**

1. Підсумок результатів констатувального експерименту щодо вивчення особливостей мотивації учіння показав, що: У дітей з аутизмом наменш сформованими є когнітивний (23,8 %) та мотиваційний компонент (28,9 %), поведінковий (48,8 % середній рівень) та емоційний компоненти (61,2%) наближені до високого та середнього рівня. що засвідчує, а найнижчий відсоток когнітивної (23,8 %) та мотиваційної (28,9 % – до низького рівня) складових соціального інтелекту дітей з аутизмом. Такий стан зумовлено, перш за все, відсутністю спеціальної освіти та усвідомленням недостатньо професійного підходу у вирішенні педагогічних проблем у процесі спілкування з цією категорією дітей, що знижує їх мотивацію до навчання.

Під час дослідження особливостей когнітивного компоненту мотивації учіння у дітей з аутизмом, виявлено значне зниження наступних здатностей: зниження обсягу пам'яті; зниження можливості до прогнозування очікуваних варіантів поведінки людей, порушення адекватного оцінювання обставин та розуміння власної діяльності, мотивів учіння, емоцій; а також розуміння соціально прийнятних норм поведінки.

2. Вивчення особливостей емоційної складової мотивації учіння у дітей з аутизмом показало, що у більшості дітей спостерігається



несформованість таких умінь: вербалізувати емоції, регулювати свої емоції та настрій; розуміти зміст емоційних проявів в поведінці інших людей, нездатність ідентифікувати емоції недостатній рівень емпатії.

3. У дітей з аутизмом високий рівень розвитку мовлення проявляється зацікавленням у грі, розвиненою здатністю до пізнавальної діяльності та розвитком реципрокної координації, яка виражається у здатності дитини копіювати геометричні фігури, відтворювати ритмічні структури. Розвиток мовлення позитивно впливає на збільшення обсягу запам'ятовування та інтелектуальної діяльності..

4. Дошкільнята з нейротиповим розвитком мають переважно високий і середній рівні розвитку, водночас діти з аутизмом мають низький та середній рівні розвитку. З метою з'ясування стану сформованості поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей дошкільного віку з аутизмом також було проведено дослідження, за результатами якого було виявлено такі особливості: переважно низький мотивації учіння та середній рівні розвитку поведінкового компоненту, тоді як у переважної більшість дошкільників з нейротиповим розвитком виявлено високий і середній рівні розвитку.

4. За результатами дослідження у дітей з аутизмом дошкільного віку було виявлено такі особливості: переважно низький мотивації учіння та середній рівні розвитку поведінкового компоненту, в той час як у переважної більшості дітей дошкільного віку з нейротиповим розвитком показники мають високий і середній рівні.

Найменш сформованими виявились такі мотиваційні якості як уважне слухання співрозмовника; усвідомлення та адекватна оцінка соціального контексту ситуації та регуляція поведінки відповідно до ситуації; гнучкість та уміння підлаштовуватись під вимоги, поставлені навчальним середовищем, особливо всупереч власному бажанню. В процесі дослідження було встановлено три рівні сформованості мотивації учіння: високий, середній і низький.

### РОЗДІЛ 3.

#### ПРОГРАМА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ АУТИЗМОМ

##### **3.1. Організація та етапи розвитку мотивації учіння дітей з розладами спектру аутизму.**

У ході констатувального експерименту було з'ясовано, що діти дошкільного віку з аутизмом мають різний рівень сформованості соціального інтелекту, складовою якого є мотивація учіння в переважній більшості – низький. Успішність входження дитини з аутизмом до нового освітнього середовища, яке характеризується певною специфікою взаємодії, обумовлена, насамперед, особливостями та рівнем розвитку мотивації учіння. Але рівень розвитку мотивації учіння дітей з аутизмом не здатен забезпечити дитині пристосування до наявних умов та допомогти у виконанні тих вимог, які ставить перед дитиною навчальне середовище, а це викликає потребу в пошуку шляхів покращення та приведення до відповідності до потреб дитини умов формування та розвитку мотивації учіння власне у дошкільному періоді.

Тому актуальним є напрацювання комплексної програми розвитку мотивації у дітей з аутизмом, спрямованої на розвиток когнітивного, емоційного та поведінкового, мотиваційного компонентів.

### **3.1. Теоретико-методичне обґрунтування програми розвитку мотивації учіння у дітей із аутизмом**

Теоретичним підґрунтям авторської програми «Формування мотивації учіння у дітей дошкільного віку із аутизмом» виступили дослідження мотивації проведені Г. Костюком, С. Максименком, С. Рубінштейном, . Дане питання у розрізі розвитку досліджували Л. Божович, А. Маркова, В. Моргун, С. Занюк, І. Кон. Зв'язок між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку особистості та її мотиваційної сфери досліджували Б. Ананьєв, Ш. Чхартішвілі; джерела мотивації описані у працях А. Ковальовим, Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською. В ряді праць показано взаємозв'язки між мотивацією й успішністю навчально-виховної діяльності щодо школярів , це зокрема роботи П. Якобсон, Г. Ротара, Ю. Орлова та ін., розвитку психічних процесів та соціалізації дітей з аутизмом - К. Островська, Д. Шульженко, В. Синьов, Ж. Вірна, Л. Руденко, Є. Синьова, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, Г. Хворова.

Дитячий аутизм в сучасному часі розгляд нається як «особливий тип порушення психічного розвитку». У всіх дітей з аутизмом порушений розвиток засобів комунікації та соціальних навичок. Спільними для них є «афективні проблеми і труднощі встановлення контактів, які визначають їх установки на збереження сталості в навколишньому і стереотипність власної поведінки». Популяція таких дітей, в дошкільному та в шкільному віці, надзвичайно неоднорідна. У зв'язку з цим, в даний час все частіше говорять не про «аутизм», як такий, а про «розлади аутистичного спектру» []. Основними особливостями таких дітей, які перешкоджають їх навчанню в інклюзивну класі загальноосвітньої школи, є: труднощі організації власної діяльності та поведінки, зокрема, продуктивної навчальної діяльності; виражена нерівномірність і специфіка розвитку психічних функцій; специфіка і недостатність розвитку пізнавальної діяльності в цілому; виражені труднощі соціально-емоційної взаємодії; потреби в спеціальній організації освітнього про-

стору; необхідність використання спеціальних прийомів і методів при їх навчанні [121, 128, 129].

Практичний досвід навчання дітей з розладами аутистичного спектру показує, що для цієї категорії дітей повинні бути розроблені та впроваджені ефективні педагогічні умови корекційної роботи, які б враховували нейрпсихологічні та психолого-педагогічні характеристики дітей з аутизмом. Найбільш перспективною формою навчання для дитини з аутизмом є поступова, індивідуально дозована інтеграція в групу дітей з відсутністю або меншою виразністю проблем комунікації. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки відповідних умов і організаційних форм інтеграції дитини з аутизмом в загальноосвітнє середовище.

• При організації і проведенні психологічної корекції дітей з аутизмом в умовах дошкільної установи та на базі центру «Відкрите серце» ми опираємось на такі положення:

• особистість – як об'єднана психологічна структура, що формується протягом всього життя людини через вивчення та засвоєння нею суспільно прийнятних норм поведінки (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, П. Гальперін, Д. Ельконін, Б. Анан'єв, Л. Божович, О. Запорожець та ін.)

• кожна форма порушеного розвитку має свої цілі, завдання і методи корекції (І. Мамайчук, М. Ільїна).

• Опираючись на ці положення, ми дотримуємося таких принципів психологічної корекції дітей з аутизмом [104, с. 67]:

- єдність діагностики і корекції; не заперечуючи цінності діагностичних даних, спостереження за дитиною безпосередньо в процесі психологічної корекції дасть психологові додаткову інформацію про особливості розвитку дитини;

- схема і підбір методів роботи з дітьми з аутизмом мають відповідати нозології захворювання дитини, особливостям її вікових характеристик, специфіці провідної діяльності, характерної для кожного вікового періоду (В. Лубовський) [80];

-корекційна робота має будуватися не з урахуванням віку дитини, а залежно від рівня психічного розвитку дитини;

-співпраця батьків із психологом є важливою умовою ефективності психокорекційної роботи;

-А також, важливими є послідовність, поетапність у роботі; адекватність вимог можливостям дитини; помірна складність завдань; максимальне забезпечення емоційного комфорту; заохочення активності; надання самостійності; повторення та наполегливість; уникання ярликів (аутизм – не головна відмінна риса дитини); адекватне (коректне) використання похвали і заохочення; адекватне (коректне) використання нагород і покарання; гнучкість у проведенні занять; акцент на позитивних сторонах дитини, створення ситуації успіху; послідовність у роботі; лаконічність, ясність і послідовність інструкцій; слідування інтересам і прагненням дитини; комплексність (участь різних спеціалістів); структурування простору і часу, видів діяльності.

Відповідно, за мету у формульованому етапі дослідження було поставлено розробку, запровадження у практичне використання та оцінка ефективності програми розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом. Для того, щоб цього досягнути, було розроблено такі завдання:

1. Напрацювати програму розвитку мотивації учіння у дошкільників із аутизмом.
2. Простежити динаміку розвитку мотивації учіння у дошкільників із аутизмом в умовах формульованого експерименту.
3. Порівняти рівень сформованості мотивації учіння у дітей дошкільного віку із аутизмом до та після проходження навчання за розробленою програмою.

Теоретична модель з розвитку мотивації учіння у дітей дошкільного віку із аутизмом має такі етапи: діагностичний, змістовний, процесуальний, моніторингу. Діагностичний етап включає здійснення аналізу медичних даних, можливих несприятливих факторів, що призвели до порушень розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу обстежу-

ваного. Змістовний етап передбачає налагодження контакту дитини зі спеціалістом, пристосування педагога чи психолога до особливостей дитини. Процесуальний етап передбачає проведення стимуляції психічної активності дитини, згідно напрацьованих програм проводимо структурування простору, часу, організуємо простір для діяльності дітей з аутизмом, напрацьовання індивідуальних розвиткових програм. На етапі моніторингу проводиться спостереження за поведінкою дитини, її мотивацією до навчання, діалогічним мовленням, навичками самообслуговування та соціальною адаптацією.

Беручи до уваги завдання формувального етапу дослідження, було розроблено програму розвитку мотивації учіння у дошкільнят з розладами спектру аутизму, що складається з трьох блоків: діагностичного, змістовного, процесуального, моніторингу (див. Додаток В).

Було виокремлено чотири основні етапи в процесі формування мотивації учіння дітей з аутизмом:

I етап. Діагностичний. Під час цього етапу проводиться аналіз медичних даних, потенційних шкідливих чинників, що призвели до порушень розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу дитини; психолого-педагогічна діагностика; обстеження особливостей мовного розвитку; когнітивного профілю. Дуже важливим на цьому етапі є встановлення контакту з батьками дитини. Також починаємо опрацьовувати діагностичні дані.

II етап. Змістовний. Даний етап починається з встановлення контакту між дитиною та спеціалістом, відбувається вивчення особливостей дитини, допомога в адаптації, при потребі коригування сенсорного та емоційного дискомфорту, зниження рівня тривожності, адаптування до нових умов; формування навичок самообслуговування; мотивація до навчальної діяльності, тренування мускулатури артикуляційного апарату, масаж із; здійснюється модифікація навчальних матеріалів відповідно до особливостей розвитку дитини.

III етап. Процесуальний. На даному етапі проводиться робота над пізнавальними активності дитини, організовується структурування простору, часу, роботи дітей з аутизмом. Проводяться корекційно-розвиткові заняття, робота з моторикою, увагою, активізація мовлення, складання індивідуального плану, програми навчання дитини з аутизмом.

IV етап. Моніторинг. Увага скеровується на формування цілеспрямованої поведінки, приділяється більше уваги формуванню шкільних навичок; покращуються образотворчі навички, ускладнюється гра з однолітками; проводиться формування діалогічного мовлення, спонтанного відтворення слів. Також проводиться психоедукація батьків та опанування ними методик виховання дитини з аутизмом, організації її режиму, прищепленні навичок самообслуговування. Психолог здійснює аналіз проведеної роботи та аналізує успіхи дітей із аутизмом.

Отже, теоретично обґрунтована, розроблена та апробована модель формування мотивації учіння у дітей з аутизмом, що охоплює такі напрямки роботи: 1) психологічну діагностику; 2) змістовний етап; 3) процесуальний етап; 4) моніторинг психологічної корекції дитини з аутизмом. Зазначені напрями об'єднано у трьох блоках: діагностичному, змістовому, моніторинговому, які виконують інтегративну, організаційно – корекційну, та оцінювально – рефлексивну функцію.

### **3.1.2. Розвивально-корекційний вплив на розвиток соціального інтелекту та мотивації учіння у дітей з аутизмом**

У психокорекційній роботі з дітьми з аутизмом та під час розробки індивідуальних програм розвитку ми опираємося на використання елементів різних розвиткових методик і технологій, які зарекомендували себе ефективними на світовому рівні при аутизмі, йдеться про терапію, орієнтовану на розвиток сенсорної інтеграції, АВА-терапію (прикладного аналізу поведінки), програму TEACCH, методики розвитку міжособистісних стосунків, емоційної

регуляції поведінки, а також базових програм дошкільної освіти: «Програма розвитку дитини дошкільного віку», «Базова програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень», методичних підходів, напрацьованих вітчизняною спеціальною педагогікою (корекція мовленнєвих порушень, розвитку вищих психічних функцій тощо) [104, с. 116].

Психологічна робота передбачає реалізацію таких етапів:

I. Сенсорна інтеграція дітей з аутизмом для подолання їх надвразливості.

II. Сенсорне виховання є обов'язковим компонентом у системі роботи будь-якого дошкільного навчального закладу і передбачає процес цілеспрямованого удосконалення й розвитку в дітей сенсорних процесів (відчуття, сприймання, уяви) []. Однак у роботі з дітьми з аутизмом ми говоримо про терапію сенсорних розладів, а саме, сенсорну інтеграцію, метою якої є допомога дитині в отриманні максимальної кількості якісної інформації від навколишнього середовища та від свого тіла, вироблення толерантності до зовнішніх подразників.

У роботі над сенсорною інтеграцією дітей з аутизмом для подолання їх надвразливості ми дотримуємося таких принципів:

- терапія має заторкувати в першу чергу ті сфери, у яких в конкретної дитини наявні порушення;
- поєднання стимуляції різних сенсорних систем в одній програмі;
- програма виконується в чітко визначеному місці з мінімальною кількістю сторонніх подразників і в чітко визначений час дня;
- терапія сенсорних розладів передбачає систематичність виконання.
- Усі вправи, що використовуються для сенсорної інтеграції дітей з аутизмом, можна поділити на такі групи:
  - вправи, спрямовані на візуальну і зорову-рухову стимуляцію;
  - вправи, спрямовані на слухову та нюхову стимуляцію;
  - вправи, що стимулюють реакції дитини на різні смаки;
  - вправи, спрямовані на тактильну стимуляцію;
  - вправи, що стимулюють пропріоцептивну систему відчуттів.



Коротко зупинімося на характеристиці вправ, спрямованих на стимуляцію кожної з названих сфер.

#### *Візуальна і зорово-рухова стимуляція*

Метою вправ на візуальну і зорово-рухову стимуляцію є подолання гіпер- або гіпочутливості, досягнення дитиною адекватних зорових реакцій, тобто використання зору разом з іншими відчуттями як способу вивчення нових об'єктів.

Приклади базових вправ для стимуляції:

- розпізнавання геометричних форм на різнокольорових основах;
- розпізнавання геометричних форм на основах з різним заштрихуванням;
- вправи пошуку поглядом рухомого об'єкта (наслідування траєкторії візерунка з ліхтариком);
- вправи на малювання;
- вправи розпізнавання певних елементів на площині і в просторі;
- вправи з ліхтариком.

#### *Слухова стимуляція*

В дітей з аутизмом може бути присутня недостатня зворотня реакція або підвищена чутливість до конкретних звуків. Звуки різної інтенсивності можуть бути неприємними і навіть неприйнятними для дитини, що може дезорганізувати дитину і навіть викликати страх. Метою вправ на стимулювання слуху є адекватність слухових реакцій; розрізнення звуків природи, а саме, звучання інструментів, впізнання криків знайомих тварин, а також розуміння зверненого мовлення.

Приклади базових вправ для слухової стимуляції:

- вправи відслідковування послідовності чисел і послідовності звуків, ритмічних структур;
- Віднаходження джерела звуку (прихованого і очевидного, віддаленого і близького);
- розрізнення звуків, виразів за допомогою слуху (слухання шепоту) (безпосередньо до вуха дитини шепочемо позитивну інформацію про неї);

-перкусія вух (перкусія вух через склянку).

#### Нюхова стимуляція

Порушення у цій сфері проявляються тим, що дитина стурбована дитини запахами речі більше, ніж тим, щоб вивчити і дослідити предмет. Метою нюхової стимуляції є формування адекватних нюхових реакцій.

Приклади базових вправ для стимуляції цієї сфери є вправи, що стимулюють реакцію дитини на різні запахи;

- розрізнення на запах їжі, овочів, фруктів, запахів квітів, аромамасел тощо.

#### Смакова стимуляція

Порушення у смаковій сфері проявляються в надмірному вивченні об'єктів за допомогою смаку неїстівних об'єктів, постійному запиханні предметів до рота. Також дитина може не терпіти продуктів, які мають специфічний запах. Порушення у цій сфері можуть проявлятися в недостатній чутливості до смакових подразників, їжа для дитини не має смаку, і дитина вдається до використання надмірної кількості приправ. Слід пам'ятати також, що аутичним дітям властива надчутливість щодо різної фактури продуктів харчування, до яких входять, наприклад, суп або жорстка шкірка хліба.

Прикладами базових вправ для стимуляції цієї сфери є:

- вправи, що стимулюють реакцію дитини на різні смаки з врахуванням особливостей поведінки, наприклад: гризіння, жування одягу чи інших неїстівних предметів;
- стимуляція ротової і навколоротової порожнини засобами різної фактури (наприклад, перкусія зубів; вправу виконуємо за допомогою дерев'яної ложечки чи шпателя).

#### Тактильна стимуляція

Порушення тактильної системи проявляється в надвразливості на дотикові стимули, дитина не любить дотику й уникає його; недостатня чутливість на дотикові стимули проявляється в тому, що дитина часто не чує болю, може міцно втискатися до міцних поверхонь, щоб відчутти їх фактуру.

Метою тактильної стимуляції є досягнення адекватних реакцій дитини на дотик.

Приклади вправ, спрямованих на тактильну стимуляцію:

-масажі поверхні тіла дитини різної інтенсивності та засобами різної фактури (масуємо тіло дитини різнокольоровими гумовими м'ячиками зі змінним натиском. Називаємо частину тіла та колір м'ячика);

-вправи, що стимулюють ноги, руки, околиці хребта, обличчя (масаж стіп електричним апаратом для масажу зі зміною накладок);

-тертя предметів різної текстури рукою дитини;

-вправи розпізнавання форм за допомогою дотику;

-розпізнавання за допомогою дотику форм, окреслених на долонях дитині, животі, спині.

Стимулювання пропріоцептивної системи

Як уже було згадано, порушення у цій сфері спричинює порушення розуміння положення і розміщення власного тіла, відчуття рівноваги й орієнтації у просторі. Спостерігається рухова незграбність, яка пов'язана з пониженням чи підвищенням м'язевого тону, дитина часто не помічає перешкод, а тому не відчуває загрози. Метою стимулювання вестибулярної системи відчуттів є розвиток рівноваги, великої моторики; формування здатності розуміти положення і розміщення власного тіла у просторі; формування здатності орієнтуватися у просторі і підтримувати рівновагу; формування адекватності відчуття безпеки та небезпеки. Для формування таких умінь використовують такі вправи:

-вправи, необхідні для розвитку планування руху, наприклад, стоячи на одній нозі, підняти руки в гору і скласти їх над головою;

-вправи на підвищення рівня рівноваги, наприклад, стояти на одній нозі то з розплющеними, то із заплющеними очима, рух на зазначеній лінії на підлозі рухатись підскоками;

-рухи вперед: вправи на скейтборді, крісло-гойдалка, крісло, що крутиться;

-вправи, що вимагають більше фізичних зусиль: витягати, тягти щось, боротьба;

-вправи у відображенні певного положення тіла у просторі, представлені психологом дитині;

-повзання, катання на велосипеді, роликах, стрибки на батуті.

Особливо варто враховувати надмірну чутливість дитини до певного типу подразників та працювати із цими сферами обережно й поступово, щоб уникнути знеохочення та заперечення з боку дитини.

I. Встановлення контакту спеціалістів з дитиною з аутизмом.

Дитина здатна на триваліший час сконцентрувати увагу на предметах, що її цікавлять. У такий спосіб психологу—діагносту вдається привернути увагу дитини цікавими забавками, а згодом й увагу до себе та спільної діяльності. Отже, психолог може частково перейти до реалізації наступного етапу індивідуальної програми розвитку.

II. Активізація пізнавальних процесів дитини з аутизмом.

Активізація пізнавальних процесів дитини з аутизмом передбачає комплексний вплив на розвиток таких сфер:

1) розвиток загальної моторики та зорово-рухової координації: великої моторики, а також рівноваги, латералізації; малої моторики пальців рук; артикуляційної моторики;

2) робота над формуванням адекватності зорового сприйняття;

3) робота над формуванням адекватності слухового сприйняття;

4) розвиток мануальних здібностей, графомоторики;

5) розвиток пізнавальних здібностей;

6) розвиток мови та комунікативних здібностей.

Розвиток малої моторики передбачає формування: контрольованих рухів рук і пальців, цілеспрямоване оперування предметами.

Для розвитку малої моторики мануальних здібностей, графомоторики ми застосовували такі вправи: закидання копійок в копілку; брати маленькі предмети; удосконалення «захвату пінцетом»; натискання кнопок; вправи:

обвести по контуру фігури (по крапках); розмальовування малюнків; заштриховування малюнків.

Розвиток зорово-рухової координації спрямований на формування взаємодії малої моторики пальців рук і зорового сприйняття, що є необхідним для формування таких вмінь: малювання, писання; оперування предметами.

Багато із вправ, запропонованих на розвиток дрібної моторики, частково передбачають розвиток зорово-рухової координації.

Для розвитку зорово-рухової координації ми використовували такі вправи: побудова вежі з кубиків; піраміда з кілець; розкладання намистин в ємності; нанизування намистин на нитку; розставляння кубиків в чітко визначене місце.

#### *Робота над формуванням адекватності зорового сприйняття*

Як уже зазначалося, робота над формуванням адекватності зорових та слухових реакцій розпочинається ще на першому етапі здійснення психологічної корекції і входить до програми сенсорної інтеграції. На першому етапі роботи з дитиною метою вправ на візуальну та слухову стимуляцію є подолання гіпер- або гіпочутливості, досягнення дитиною адекватних зорових реакцій.

На другому етапі здійснення психологічної корекції метою роботи над сферою зорових реакцій є формування адекватності зорового сприйняття, що передбачає реакцію на: зміну світла; кольори, конвергенцію; складання складанок; перцепцію складних малюнків; оглядання книжок.

А також формування уявлень про: колір, форму, розмір; просторових уявлень: розуміння поняття високо – низько, вгорі – внизу, далеко – близько, на, під, в, за тощо.

Майже всі із запропонованих вправ для розвитку малої моторики пальців рук та зорово-рухової координації сприяють розвитку адекватності зорових реакцій та зорового сприйняття, а також можна використовувати такі вправи, як:

- стежити поглядом за предметами, що рухаються;
- пошук схованої іграшки;
- сортування за кольором, формою, розміром тощо;

-оглядання, впізнання й показування, називання та сортування різних зображень;

-впізнання і називання перекреслених та накладених зображень;

-малювання і домальовування зображень;

-розмальовування картинок тощо.

На другому етапі здійснення психологічної корекції метою роботи над сферою слухових реакцій є формування адекватності слухового сприйняття, що передбачає розуміння зверненого мовлення, розуміння і виконання інструкцій. Для формування адекватності слухового сприйняття використовують названі вище вправи (ті, що використовуються на етапі роботи над порушенням сенсорної інтеграції), а також вправи на виконання спочатку простих, а потім складніших інструкцій та вказівок

Варто зазначити, що розуміння і виконання інструкцій та вказівок, зокрема інструкцій, що передбачають розуміння просторових відносин, сто-сується, а також і введено у сферу розвитку пізнавальних здібностей та у сфе-ру розвитку мови і мовлення.

#### *Розвиток мотивації до навчання*

Розвиток пізнавальних здібностей передбачає формування таких вмій, знань та навичок:

-розуміння та виконання інструкцій;

-наслідування дій та способу користування предметами;

-усвідомлення власного тіла: показування власних частин тіла;

-уявлення про простір, розуміння просторових відносин: праворуч, лі-воруч, позаду, попереду, посередині; на, під, над, в, біля; зверху, знизу, вище, нижче, близько, далеко;

-уявлення про час, а саме, послідовність подій: спочатку, потім (пізні-ше), на кінець; час доби: ранок, день, вечір (сніданок, обід, вечеря); вчора, сьогодні, завтра; пори року: зима, весна, літо, осінь;

-формування уявлення про кількість (багато, мало, порожній, повний);

-пасивне розпізнавання та називання предметів і дій, кольорів, літер, цифр;

- читання коротких слів та речень, а згодом читання з розумінням;
- рахунок;
- розуміння й виокремлення ознак предметів;
- формування знань про навколишній світ;
- розуміння сенсу розповідей і сюжетних картинок;
- вміння класифікувати, знаходити відмінності;
- розуміння «причини – наслідку»;

Корекційна робота, спрямована на формування цих вмінь, сприяє розвитку мислення, зокрема формуванню всіх мисленневих операцій: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація; а також розвитку всіх інших пізнавальних процесів пам'яті, уваги, сприймання, мислення тощо.

Для підбору вправ на розвиток пізнавальних здібностей дітей з аутизмом, як і для підбору вправ для розвитку всіх інших сфер ми виходимо з мети формування самих умінь, знань та навичок. Отже, для розвитку пізнавальних здібностей та формування названих вище знань та вмінь ми використовували такі завдання (вправи):

- ✓різного виду сортування: за кольором, формою, розміром та іншими ознаками;
- ✓сортування за родовою належністю, що передбачають розуміння чоловічої та жіночої статі;
- ✓поєднання однакових предметів;
- ✓поєднання предметів з їх зображеннями (предметів і малюнків);
- ✓поєднання предметів і зображень за однаковими функціями;
- ✓знаходження відмінностей;
- ✓малювання за інструкцією;
- ✓вправи на розуміння просторових відносин;
- ✓розуміння часу доби, пори року, послідовності подій за допомогою наочних зображень, а також в процесі життєдіяльності тощо;
- ✓настільні ігри, що передбачають послідовності дій і дотримання правил.

### *Розвиток мовлення та комунікативних здібностей*

Розвиток мовлення та комунікативних здібностей передбачає формування таких вмінь і навичок:

-розвиток пасивного мовлення, що передбачає розуміння зверненого мовлення: розуміння слів, речень, логіко-граматичних конструкцій;

-розвиток активного мовлення: вимова, артикуляція, вокалізація, називання предметів та дій; вміння попросити про допомогу і висловити бажання.

Розвиток мовлення відбувається і безпосередньо з використанням конкретних вправ з цією метою, і опосередковано упродовж усього заняття. Виконання усіх вправ, що призначені на розвиток інших сфер, супроводжується мовленням та заохоченням дитини до надання зворотної реакції, що є сприятливим для розвитку мовлення.

Проте для розвитку мовлення й комунікативних здібностей ми використовували такі конкретні вправи: наслідування звуків; наслідування голосів тварин; наслідування простих вигуків; співвіднесення слів та дій з їх зображеннями; називання зображень та дій; впорядкування картинок за розповіддю; наслідування слів, простих та складних речень; правильне використання особових займенників із врахуванням статі.

### *Розвиток сфери наслідування*

Розвиток сфери наслідування передбачає формування імітаційних здібностей, а саме: наслідування рухів та дій, способу користування предметами; наслідування артикуляційної моторики, мовлення.

Розвиток здатності наслідувати, як і розвиток мовлення, може здійснюватися безпосередньо під час виконання вправ, що використовуються для розвитку й інших сфер, коли дитина повторює дії в кожній конкретній ситуації: при повторенні рухів, під час розвитку загальної моторики; повторення звуків під час розвитку мови й мовлення; під час виконання завдань на розвиток пізнавальних здібностей. Також використовуються вправи, безпосередньою метою яких є розвиток здатності до наслідування, наприклад: наслідування постукування по різних предметах; наслідування рухів губ (артикуля-



ційної моторики); наслідування звуків; наслідування рухів, що викликають звуки; наслідуючи малювати; наслідувати спосіб використання предметів.

Як бачимо, одна і та сама вправа сприяє розвитку не лише однієї функціональної сфери, а й передбачає розвиток інших сфер. Наприклад, вправа на розвиток дрібної моторики: різання паперу ножицями чи складання паперової іграшки передбачає також використання зорового сприйняття, повторення (виконанню цієї вправи передуює демонстрація виконання психологом), виконання інструкції, а також концентрації уваги, а отже, це сприяє розвитку зорово-рухової координації, сфери наслідування, а також пізнавальної діяльності.

#### Налагодження відносин з психологом

Налагодження емоційного контакту проводиться в процесі роботи над іншими компонентами психічного розвитку, зокрема під час роботи над сенсорною інтеграцією дитини з аутизмом й активізації пізнавальних психічних процесів. Однак варто зазначити важливість першої зустрічі, на якій ще не здійснюється цілеспрямована робота, але яка є тим пусковим механізмом, що значною мірою визначає подальшу взаємодію дитини з психологом.

Виокремимо такі основні принципи, яких варто дотримуватися при першій зустрічі та на перших етапах роботи з дитиною. Важливими моментами на першій зустрічі є:

- відсутність цілеспрямованих вказівок і тиску щодо виконання конкретних завдань;
- відсутність прямого погляду;
- підтримка ініціативи дитини;
- обмежене використання заперечень, зокрема слова «ні» для побудови конструктивних відносин та встановлення довірливих стосунків.

Дотримання цих принципів сприятиме завоюванню довіри дитини. На етапі, коли психологові вдалося встановити довірливі дружні стосунки з дитиною, психолог може опосередковано управляти поведінкою дитини,

керуючись введенням певних правил та обмежень. Введення правил та обмежень має відбуватися поступово і дозовано.

### *Організація роботи з дітьми*

У роботі з дітьми з аутизмом в умовах дошкільної установи використовують і групові, і індивідуальні форми роботи.

Однак досвід роботи засвідчує, що заняття, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, доцільно проводити з дитиною індивідуально [128, с. 48].

### *Гра за вибором дитини як винагорода*

Слід зазначити, що під час і після виконання кожного завдання варто хвалити дитину за досягнення навіть незначних успіхів. Це може бути словесна похвала, яка виражається також в усмішці психолога, його позі та жестах. Наприкінці кожного заняття важливим є надання позитивного підкріплення у формі улюбленої діяльності дитини. Можна надати можливість дитині погратись улюбленою іграшкою. Часто діти обирають мильні бульбашки, можливість погратись у кульковому басейні тощо. Однак психолог з метою психологічної корекції може сам запропонувати види діяльності, ігри і заняття, які будуть цікавими для дитини. Варто пам'ятати, що гра чи вид діяльності, яку ми пропонуємо, повинні відповідати інтересам дитини, дитина має виконувати цей вид діяльності з великим задоволенням та сприймати як винагороду за докладені зусилля та власні успіхи. У своїй практиці ми часто пропонуємо й використовуємо такі види діяльності, як малювання, різноманітні аплікації, ліпка з пластиліну, а також настільні ігри: доміно, шахи, лото, гра «меморі» тощо. Безумовну цінність і терапевтичний вплив мають малювання, аплікації, ліпка з пластиліну, що сприяють зняттю внутрішньої напруги дитини, розвитку сфери наслідування, уяви та творчості, надають можливості імпровізації. Багатьом дітям до вподоби настільні ігри. Такі ігри вимагають дотримання певних правил, почерговості виконання, сприяють розвитку сфери наслідування й розумової діяльності дитини. Крім того, такі ігри містять елемент змагання та викликають великий інтерес у дітей. Інші діти позитивно відгукуються на рухові ігри, зокрема ігри з м'ячем:

котіння, кидання м'яча, а також гойдання на великому м'ячі, іграшковому коні, повзання тунелем тощо, що також, окрім розвитку великої моторики, сприяє розвитку соціальної взаємодії, виникненню позитивних емоцій у дитини.

Виокремимо методичні вимоги й рекомендації до занять, що сприяють ефективності їх проведення: мінімізація відволікаючих факторів; оптимальний вибір часу (дитина не повинна бути втомлена чи голодна); відносна стабільність місця і часу проведення; необхідні для виконання вправ матеріали потрібно приготувати заздалегідь; на початкових стадіях, використання реальних предметів, пізніше, зображень; супровід вербальних інструкцій наочними демонстраціями; систематичність проведення.

### *Соціальний тренінг*

Як відомо, порушення соціального розвитку є симптомом, що входить у триаду аутизму. Соціальний розвиток відбувається в процесі соціалізації та вирізняється тим, що відбувається засвоєння і відтворення дитиною соціального досвіду, що проходить в процесі спілкування та діяльності. Всі напрямки роботи з дитиною в дошкільній установі так чи інакше спрямовані на її соціалізацію, на підготовку до максимально самостійного життя. За допомогою соціального тренінгу ми готуємо дитину до самостійного життя. Метою є засвоєння соціального досвіду, а також вміння його застосувати в повсякденному житті, зокрема:

- формування навичок соціальної взаємодії та комунікації, які є необхідними для життя в колективі та суспільстві загалом:

- вміння підтримувати зоровий контакт;

- навички вербальної і невербальної комунікації: вміння висловитись, зокрема, вміти запитати, відповісти, попросити про допомогу, повідомити (заявити) про свої потреби, вміння слухати;

- розпізнавання / інтерпретація емоцій інших людей;

- врахування потреб інших людей;

- вміння дотримуватися теми розмови;

-вміння дотримуватись загальноприйнятих правил, прийнятих у суспільстві;

-розуміння значення ідіом;

-формування побутових навичок та вмінь, необхідних для повсякденного життя: навички самообслуговування: вміння самостійно їсти, одягатися, роздягатися, обслуговувати себе в туалеті тощо;

-формування навичок, необхідних в різних життєвих ситуаціях: вміння поводитися в магазині, транспорті, на вулиці (вміння переходити дорогу, орієнтуючись на світлофор) тощо.

-Формування цих вмінь та навичок передбачає вміння розуміти і зчитувати соціальні сигнали.

Для проведення роботи щодо психологічної корекції модель роботи спеціаліста передбачає постановку психолого-педагогічних задач такого типу:

1. Збір інформації про дитину з аутизмом, щоб оцінити її рівень її фізичного, когнітивного, комунікативного, поведінкового, регуляторного аспектів розвитку, рівень праксису. Дані завдання виконує психолог, професійними обов'язками якого є вчасно і адекватно забезпечити процес інклюзивного навчання та систематичної індивідуальної розв'язкової роботи з дитиною, з врахуванням заходів, які будуть запобігати проблематичним проявам поведінки у дитини з аутизмом.

2. Встановлення доброзичливої робочої атмосфери на занятті, під час поза і святкових заходів, в які, по можливості, залучена дитина з аутизмом. Саме через участь у таких заходах дитина здобуває соціальний досвід, спілкується з іншими, вчиться ділитися своїми враженнями, озвучувати потреби, розрізняти і адекватно проявляти почуття та бажання, розширює коло інтересів.

Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій дитину з аутизмом слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того,

що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і превентивну корекцію комунікації дитини з аутизмом у класі. За нашими даними, серед 100 мутичних дітей з аутизмом 90% їх почали спілкуватись у невербальній формі за допомогою піктограм, які самі й презентували однокласникам, а 9% з них вийшли на вербальний рівень або починали вербалізувати свої думки, бажання, почуття тощо.

3. Успіх дітей з аутизмом у пізнавальній діяльності корелюється з їх мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, яка доступна і цікава для них. Для того щоб залучити дитину з аутизмом на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) дитини з аутизмом в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає аутичного учня в класі, а й як людина, готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках дитини з аутизмом; а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, аутостимуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолалії тощо) без зайвої паніки і метушні запропонувати аутичній дитині перейти в інше приміщення. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід, і в жодному разі не коментує з іншими учнями проблемний випадок з дитиною з аутизмом, не

проявляє власних емоцій, проте, якщо хтось із дітей бажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього пояснення вчитель класу і спеціаліст з інклюзії дітей з аутизмом готують заздалегідь, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології.

Психолог для здійснення психологічної корекції насамперед визначає, за якою навчальною програмою буде здобувати освіту дитина з аутизмом. Відомо, що спектр аутистичних вад – це спектр різних за своєю складністю структур дефектів. Психічний розвиток дитини з аутизмом перебігає дизонтогенетично, однак особливості цього розвитку спеціальний психолог-тьютор повинен враховувати при діагностико-прогностичному вивченні стану дитини з тим, щоб при включенні у колектив класу на передньому плані перебували не аутистичні розлади дитини, які формують погляд на неї як на дитину з психологічними відмінностями з порівняно нормальною дитиною, а ознаки, властивості, що характеризують її як особистість, що розвивається, за Л. С. Виготським, за тими самими законами, що й нормотипова. [41, с. 12].

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г. С. Костюк, визначивши принцип розвитку у психології, як центральний у розумінні природи психічного розвитку особистості. За цим принципом розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і знищення старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г.С. Костюком, всіх сторін психічного розвитку – мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонук до дій), змістового аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності загалом [86, с. 115].

Педагогічні умови корекційної роботи з аутичними дітьми вимагають: По-перше, модифікацію існуючих методів та прийомів спеціальної дидактики та корекційного виховання. Відомо, що засвоєння програми дитиною з аутизмом може деференціюватись в залежності від її здібностей та нахилів. Індивідуальна програма, орієнтована тільки на особливості учня чи вихованця, дозволяє краще розкрити його потенціал, повніше реалізувати його можливості, але кінцева мета – максимально висока ступінь соціалізації або соціальної адаптації – вимагає не тільки самореалізації особистості дитини, а й виконання певних соціальних критеріїв.

Організаційні вирішення корекційного процесу обмежені такими видами навчання: індивідуальне навчання, в малій групі (3-4 учня) – в приватному навчальному закладі, в спеціальному класі (8-12 учнів), інклюзивному класі (до 20 учнів), в класі загальноосвітньої школи (35-40 учнів). Заняття в класі – необхідна передумова розвитку соціальної взаємодії. Співвідношення між різними організаційними варіантами повинно бути гнучким і враховувати як специфіку засвоєння предмета дитиною, так і динаміку її стану (ступінь втоми, соматичні захворювання і ін.). Особистісний підхід в роботі фахівців з кожною дитиною з аутистичними проявами заснований на повазі до особистості і унікальності світу дитини, її здібностей та недоліків.

Слід зазначити, що введення аутичних дітей в єдину систему навчання і виховання вимагає:

- належної освіти педагогів для роботи з дітьми із аутизмом (розуміння особливостей дітей з аутизмом, володіння сучасними методиками навчання і т.д.);
- достатності сучасної наукової літератури та підручників для навчання фахівців;
- високого рівня підготовки спеціальних кадрів;
- підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців–дефектологів;

- нових дисциплін в базову педагогічну підготовку;
- розробки і впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчального процесу;
- створення програм для підготовки спеціалістів, які мають працювати у інклюзивних освітніх установах, а також розроблення програм і створення відповідних умов для успішного навчання і всебічного розвитку дітей з аутизмом;
- набуття спеціалістами навичок роботи з аутичними дітьми, підвищення їх професійного розвитку, участь в психолого-педагогічних тренінгах та науково-практичних семінарах. Сьогодні все більш вчених говорять про необхідність раннього втручання при корекції аутичних проявів. Відповідно до цього, чим краще проводилася підготовка до шкільного навчання в дошкільному періоді, тим менше є необхідним адаптувати шкільні програми до особливостей дитини з аутизмом. Підготовка до шкільного навчання полягає не тільки і не стільки в випереджаючому освоєнні програми, скільки в роботі над «умінням вчитися» не тільки формально, але по суті.

### **3.2. Аналіз результатів формувального експерименту**

Як уже було зазначено, проведення формувального експерименту відбувалося на базі ДНЗ № 165 м. Львова у державній дошкільній групі для дітей з аутизмом, а також у БФ «Відкрите серце» для осіб із загальними розладами розвитку. У дослідженні брали участь діти з аутизмом дошкільного віку (віком від чотирьох до шести років, оскільки саме цей період є найбільш сприятливим для проведення психокорекції).

Загальна вибірка дітей становила: в експериментальних групах: діти дошкільного віку з аутизмом – 30 осіб; у контрольних – діти дошкільного віку з аутизмом – 47 осіб. Формувальний експеримент тривав упродовж року. Індивідуальні заняття на базі товариства «Родини Кольпінга» та БФ «Відкрите



серце» проводили раз на тиждень. У експериментальній групі дітей була проведена психологічна корекція мотивації учіння та здатності концентрувати увагу, розвиток пам'яті, мотивації до виконання завдань, мовлення; підвищення рівня розвитку: великої моторики і зорово-рухової координації, рівноваги, мануальних здібностей і графомоторики; здатності до наслідування; підвищення рівня функціонування адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки.

Розгляньмо динаміку психічного розвитку дітей з аутизмом в результаті здійснення психокорекційного впливу. Оцінка ефективності психологічної корекції, здійснювалась за допомогою проведення контрольної діагностики у експериментальній та контрольній групах, а також на основі даних, отриманих від батьків. Критерієм ефективності проведення психологічної корекції є позитивні зміни в психічному розвитку дитини з аутизмом. З метою оцінки ефективності психологічної корекції проводився моніторинг динаміки таких параметрів як рівень інтелектуального розвитку дитини, зокрема пізнавальних психічних процесів: здатності концентрувати увагу, розвиток пам'яті, мотивація до виконання завдань, мовлення; ступінь аутизму; підвищення рівня розвитку: великої моторики і зорово-рухової координації, гнозису, рівноваги, мануальних здібностей і графомоторики; здатності до наслідування; мотивація учіння підвищення рівня функціонування адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки.

Підвищення рівня розумового розвитку в дітей експериментальної групи можна відзначити внаслідок безпосереднього спостереження під час проведення корекційних занять. Протягом перших психокорекційних занять спостерігалась відмова від виконання завдання, причиною чого часто було нерозуміння інструкції, відсутність інтересу, нездатність до концентрації уваги, нестійкість сприймання, відсутність мотивації до виконання завдань та навчання. Однак після проведених корекційних вправ прояви такої поведінки стали менш помітними. Спостерігалось підвищення пізнавального інтересу, діти були більш вмотивовані до виконання завдань та задоволені після успішного їх виконання. Діти були здатні до тривалішої концентрації уваги,

співпраці із корекційним педагогом, проявляли більшу чутливість до похвали і заохочення.

Як уже було зазначено на основі даних, що були отримані за результатами психологічної діагностики, а саме виявлення індивідуальних психологічних особливостей дітей з аутизмом, були виявлені сфери впливу для організації психологічної корекції, а також послідовність її здійснення. За результатами повторної діагностики розглянемо динаміку (психічного) розвитку, враховуючи створену й апробовану факторну модель психологічної корекції, які представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

### Динаміка розвитку дітей з аутизмом за картою спостереження

Сфери впливу	Середнє значення різниці між першим і другим діагностичними замірами ( $M \pm m$ )		<i>T</i>	<i>p</i>
	Експериментальна група	Контрольна група		
АПП	- 1,97 $\pm$ 0,24*	0,12 $\pm$ 0,56	2,846	0,0091
Велика моторика і зорово-рухова координація	- 0,55 $\pm$ 0,15*	0,008 $\pm$ 0,16	,5749	0,0314
Рівновага	- 1 $\pm$ 0,54	0,3 $\pm$ 0,21	2,648	0,0137
Реакція на слух	- 0,8 $\pm$ 0,09*	- 0,12 $\pm$ 0,07	6,098	0,00001
Зорові реакції	- 0,05 $\pm$ 0,05	0,04 $\pm$ 0,12	2,270	0,3388
Мануальні здібності, графомоторика	- 0,38 $\pm$ 0,30	- 0,09 $\pm$ 0,15	0,978	0,2434
Пізнавальні здібності	- 0,71 $\pm$ 0,24*	- 0,14 $\pm$ 0,15	2,190	0,0385
Мова	- 0,1 $\pm$ 0,23	- 0,08 $\pm$ 0,09	0,097	0,3984
Наслідкування	- 0,8 $\pm$ 0,35*	1,83 $\pm$ 1,01	2,029	0,0527
Відносини з терапевтом	- 0,52 $\pm$ 0,18*	- 0,17 $\pm$ 0,13	1,676	0,0985
Емоцій, емпатія	- 0,51 $\pm$ 0,31	0,33 $\pm$ 0,11*	2,904	0,0070
Концентрація уваги	- 0,51 $\pm$ 0,23*	0,17 $\pm$ 0,13	2,915	0,0071

Поведінка дитини протягом візиту	- 0,35 ±0,15*	0,58 ±0,21*	3,280	0,0026
<b>Мотивація учіння</b>	- 1,15 ±0,26*	- 0,51 ±0,17*	2,194	0,0384
Чуттєві реакції	- 0,14 ±0,25	0,08 ±0,14	0,842	0,2784
Мануальні здібності, графомоторика	- 0,38 ±0,30	- 0,09 ±0,15	0,976	0,2466
Стосунки з терапевтом	- 0,52 ±0,18*	- 0,17 ±0,13	1,676	0,0984

\* Відзначені зсуви достовірно ( $p < 0,05$ ) відрізняються від нульових.

Як впливає з отриманих результатів, можемо спостерігати вагоме покращення у сфері розвитку пізнавальних психічних процесів у дітей з аутизмом у експериментальній групі. Цей зсув чітко відрізняється від нульового ( $p < 0,05$ ).

Якщо аналізувати динаміку показників психічного розвитку, які складають даний фактор, то побачимо, що діти з експериментальної групи мали певні покращення за показниками «велика моторика та зорово-рухова координація», «латералізація», «реакція на слух», «пізнавальні здібності», «наслідування», «стосунки з терапевтом». Варто зазначити, що відзначені зсуви достовірно ( $p < 0,05$ ) відрізняються від нульових.

Певна тенденція до покращення показників *прослідковується* за такими показниками, як «рівновага», «зорова реакція», «мануальні здібності та графомоторика», «мовлення». Потрібно вказати, що дані зсуви є такими, що значно ( $p < 0,05$ ) відрізняються від нульових, це показує те, що маємо позитивні зміни певного рівня, але не у всіх дітей.

Діти, що склали контрольну групу, ми бачимо незначні зміни в сторону підвищення рівня розвитку за показниками «реакція на слух», «мануальні здібності», зорово-рухова координація», «пізнавальні здібності», «мовлення», «стосунки з терапевтом».

В результаті проведеного аналізу змін за окремими показниками, що склали фактор «активізація пізнавальних психічних процесів» спостерігаємо тенденцію до підвищення рівня показників психічного розвитку дітей з аутизмом. За більшою частиною показників дані зсуви достовірно ( $p < 0,05$ ) відрізняються від нульових.

Важливо зазначити, що покращення функціонування у цій сфері можна досягнути завдяки здійсненню корекційного впливу на окремі параметри, що увійшли до цього фактора. Зокрема, розвиток великої моторики і зорово-рухової координації, рівноваги, латералізації сприятиме розвитку мануальних здібностей, графомоторики. Як уже згадувалось, порушення у сфері латералізації мають вплив на скоординовані і плавні рухи очей. Діти мають проблеми у відстеженні предметів і сфокусовуванні зору на предметах. Розвиток цієї сфери сприятиме формуванню адекватності зорових реакцій. Окрім того, розвиток рухової сфери передбачає взаємодію психолога з дитиною, що сприятиме невимушеному налагодженню відносин. Налагоджена взаємодія дорослого створить передумови для спільної діяльності, це, своєю чергою, сприятиме розвитку сфери наслідування, а також реакцій на слух, через звернену мову психолога, що є основним для розвитку мови дитини, а також для розвитку пізнавальних здібностей.

Отже, розвиток вазаних сторін психічного розвитку дитини сприятиме активізації пізнавальних процесів дитини з аутизмом, що, своєю чергою, сприятиме підвищенню рівня розумового розвитку та зниженню ступеня аутизму.

Отож, на основі проведеного експериментального дослідження ми побачили вагомий зсув після закінчення постановки формувального експерименту та не відзначили значущих змін у контрольній групі. На основі отриманих даних вдалося виокремити основні чинники ефективності психологічної корекції у дітей з розладами спектру аутизму. Такими чинниками виявилися «активізація пізнавальних психічних процесів», «встановлення контакту дитини зі спеціалістом».

Варто зазначити, що за допомогою кореляційного аналізу вдалося виокремити механізми впливу, що сприятимуть підвищенню рівня розвитку пізнавальних процесів у дитини з аутизмом і встановленню з нею емоційного контакту. Цими механізмами є: розвиток моторної активності дитини; , покращення зорово -рухової координації; підвищення рівня розвитку функцій гнозису, розвиток слухової уваги, розпізнавання та уміння визначати емоції, розвиток мовленнєвої функції, розуміння логічних та граматичних мовленнєвих конструктів.

Таким чином, за допомогою зазначених вище механізмів впливу можемо впливати на подолання низької мотивації до навчання через підвищення рівня розвитку пізнавальних психічних процесів. Активізація пізнавальних психічних процесів, у свою чергу, сприяє покращенню емоційного контакту у дітей з аутизмом. Підвищення рівня функціональності даних сфер розвитку допомагатиме підвищити рівень розумового розвитку та зниженню рівня проявів аутизму.

Апробація запропонованих психологічних заходів, спрямованих на підвищення соціального інтелекту, зокрема мотивації учіння у дітей із аутизмом, зумовила зміни в їх структурних компонентах.

Робота з підвищення рівня соціального інтелекту у дітей з аутизмом (64 особи) – експериментальна група (ЕГ). Під час роботи тренінгу ЕГ була поділена на дві підгрупи по 32 досліджуваних. Контрольна група (КГ) включала таку саму кількість корекційних педагогів.

Мета завершального етапу роботи полягала в проведенні порівняльного аналізу кількісних і якісних результатів після формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та, відповідно, контрольної групи, а також аналізу проявів соціального інтелекту в КГ і ЕГ після формувального експерименту, що дозволило нам визначити динаміку

мотивації учіння, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної програми.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання цього етапу експериментального дослідження:

1) здійснити порівняльний аналіз показників діагностування розвитку мотивації в експериментальній групі (до та після формувального експерименту);

2) визначити особливості динаміки проявів мотивації учіння у дітей з аутизмом (до та після формувального експерименту);

3) порівняти динаміку розвитку мотивації учіння в КГ та ЕГ після цілеспрямованого експериментального впливу.

За результатами апробації авторської програми було проведено контрольний експеримент за аналогічним набором методик, що й на констатувальному етапі дослідження. Кількісні показники сформованості структурних компонентів соціального інтелекту дітей з аутизмом до і після апробації авторської програми представлено в таблиці

Результати завершального етапу експериментального дослідження оброблялися за допомогою t-критерія Стьюдента. Кількісні показники рівнів розвитку соціального інтелекту, що включає мотивації учіння дітей із аутизмом експериментальної та контрольної груп подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.2.

**Динаміка показників мотиваційного, емоційно-вольового та когнітивного та мотиваційного компонентів в учасників експериментальної та контрольної груп до і після експерименту**

<i>Показник мотиваційного компонента</i>	До формувального експерименту			Після формувального експерименту			t-крит
	Н	С	В	Н	С	В	

		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Мотивація до виконання завдань	ЕГ	13	37	12	38	7	25	7	24	16	43	9	33	2,482
	КГ	10	27	13	45	9	28	10	32	14	38	8	30	
	2,873						3,457							
Самоконтроль	ЕГ	10	35	13	39	9	26	8	26	15	44	9	30	2,568
	КГ	17	58	9	24	6	18	11	32	13	41	8	27	
	1,113						2,247							
Самостійність	ЕГ	14	31	10	47	8	22	8	13	14	52	10	35	2,076
	КГ	16	37	9	51	7	12	5	20	15	55	12	25	
	2,838						3,326							
<i>Показник поведінкового компонента</i>		До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Стереотипні форми поведінки	ЕГ	8	24	18	44	6	32	3	16	25	46	4	38	1,465
	КГ	12	35	15	37	5	28	7	21	11	44	14	35	
	3,467						4,235							
Зацікавленість предметами діяльності	ЕГ	8	19	16	49	8	32	3	16	19	50	10	34	2,485
	КГ	7	26	20	44	5	30	5	19	18	47	9	34	
	4,274						5,312							
Самостійна діяльність	ЕГ	10	29	16	48	6	23	4	12	19	57	9	31	2,528
	КГ	9	33	15	45	8	22	6	22	20	49	6	29	
	5,373						5,639							
<i>Показник когнітивного компонента</i>		До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит
		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Рівень розумового розвитку	ЕГ	8	25	17	42	7	33	4	16	20	48	9	36	2,685
	КГ	12	31	15	40	5	29	8	23	13	45	11	32	

<i>Розв'язку</i>		2,537												3,632												
Копіювання геометричних фігур	ЕГ	9	30	12	38	1	32	6	15	17	45	9	40	2,738												
	КГ	8	43	15	35	9	22	10	34	16	41	6	25													
		3,245												4,237												
Обсяг пам'яті	ЕГ	13	33	10	47	9	20	9	18	12	56	11	26	2,274												
	КГ	15	39	12	41	5	20	13	34	10	45	9	21													
		4,534												5,389												

<i>Показник емоційного компонента</i>		До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит												
		Н		С		В		Н		С		В														
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%													
Наслідування емоцій	ЕГ	8	25	17	42	7	33	4	16	20	48	9	36	2,685												
	КГ	12	31	15	40	5	29	8	23	13	45	1	32													
		2,537												3,632												
Керування емоцій	ЕГ	9	30	12	38	1	32	6	15	17	45	9	40	2,738												
	КГ	8	43	15	35	9	22	10	34	16	41	6	25													
		3,245												4,237												
Експресія	ЕГ	13	33	10	47	9	20	9	18	12	56	1	26	2,274												
	КГ	15	39	12	41	5	20	13	34	10	45	9	21													
		4,534												5,389												

\*-  $p < 0,05$



Зокрема, у дітей з аутизмом експериментальної групи щодо складових мотиваційного компонента статистично значуще підвищились рівні таких показників як мотивація до виконання завдань ( $t = 2,482$  при  $p \leq 0,05$ ), самоконтроль ( $t = 2,568$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також з'явилась тенденція до зростання рівня самостійності ( $t = 2,076$ , де  $p \leq 0,05$ ).

Таким чином, в учасників експериментальної групи зросли показники як мотивація до виконання завдань (з 25 % до 33 %) діти із аутизмом після проведення психологічної корекції більш мотивовані до виконання завдань. Підвищилися показники самоконтролю (з 26 % до 30 %), що відіграє важливу роль у соціальній адаптації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники самостійності (з 22 % до 35 %) після проведення психологічної корекції більш діти із аутизмом стали більш автономними у діяльності.

В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції статистично підвищилися показники мотивація до виконання завдань (з 28 % до 30 %), самоконтролю (з 18 % до 27 %) та самостійності (з 12 % до 25 %).

У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових емоційного компонента таких показників як наслідування емоцій ( $t = 1,465$  при  $p \leq 0,05$ ), керування емоціями ( $t = 2,485$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також експресія ( $t = 2,528$ , де  $p \leq 0,05$ ).

В учасників експериментальної групи підвищилися показники наслідування емоцій (з 32 % до 38 %), що дозволяє дозволяє дітям з аутизмом наслідувати та краще розуміти емоції інших. Підвищилися показники керування емоціями (з 32 % до 34 %),. Також підвищилися показники експресії (з 23 % до 31 %) після проведення психокорекційних занять краще розуміють емоції та експресію інших.

В учасників контрольної групи після психологічної корекції також статистично підвищилися показники наслідування емоцій (з 28 % до 35 %), керування емоцій (з 30 % до 34 %) та експресії емоцій (з 22 % до 29 %).

У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових когнітивного компонента таких показників як рівень розумового розвитку ( $t = 2,685$  при  $p \leq 0,05$ ), копіювання геометричних фігур ( $t = 2,738$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також обсяг пам'яті ( $t = 2,274$ , де  $p \leq 0,05$ ).

Після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросли показники розумового розвитку (з 33 % до 36 %), що свідчить про те, що при правильно організованому корекційному процесі зростає рівень розумового розвитку дітей із аутизмом. Підвищилися показники копіювання геометричних фігур (з 32 % до 40 %), що свідчить про розвиток зорово-рухової координації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники обсягу пам'яті (з 20 % до 26 %) після проведення корекційних занять у дітей з аутизмом підвищився рівень обсягу пам'яті.

В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції статистично зросли показники рівня розумового розвитку (з 29 % до 32 %), копіювання геометричних фігур (з 22 % до 25 %), та показники обсягу пам'яті (з 20 % до 21 %).

У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових поведінкового компонента таких показників як стереотипні форми поведінки ( $t = 1,465$  при  $p \leq 0,05$ ), зацікавленість предметами ( $t = 2,485$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також самостійна діяльність ( $t = 2,528$ , де  $p \leq 0,05$ ).

В учасників експериментальної групи підвищилися показники стереотипних форм поведінки (з 32 % до 38 %), що дозволяє дітям з аутизмом краще усвідомлювати та контролювати власну поведінку. Підвищилися показники зацікавленості предметами (з 32 % до 34 %), дітей з аутизмом після проходження корекції більшою мірою цікавлять предмети навколо. Також підвищилися показники самостійної діяльності (з 23 % до 31 %) після проведення психокорекційних занять прагнуть самостійно виконувати запропоновані корекційним педагогом завдання.

В учасників контрольної групи після психологічної корекції також статистично підвищилися показники стереотипних форм поведінки (з 28 % до

35 %), зацікавленості предметами (з 30 % до 34 %) та самостійної діяльності (з 22 % до 29 %).

Отже, кількісно та якісно проаналізовані дані слугують аргументацією дієвості розробленої системи психологічної корекції дітей з аутизмом дошкільного віку. Організація цілісної психологічної допомоги у системі психологічної корекції сприяє активізації психічного розвитку дитини з аутизмом, формуванню у неї адекватності поведінкових реакцій, а також – зниженню агресивних проявів поведінки, що сприяє міжособистісним взаєминам з дорослими та однолітками, та адаптації цієї дитини в суспільстві

### **3.3. Інформація для психологів, педагогів і батькам про особливості роботи з програмами для розвитку мотивації учіння у дітей з аутизмом**

Процес навчання дитини з аутизмом потребує системного підходу. Його доцільно реалізовувати в певній послідовності: проведення скринінг-діагностики дітей, зарахованих до дошкільної установи, аналіз соціального стану сім'ї дитини; проведення індивідуального педагогічного вивчення дитини; вивчення документації і первинне обстеження дітей з аутизмом; розробка індивідуальних програм, вибір освітнього маршруту для кожної дитини з аутизмом, реалізація індивідуальних програм, поведінкова корекція, адаптація дитини до освітнього середовища, співпраця з медиками - контроль і підтримка на належному рівні здоров'я дитини, наявність за потреби кваліфікованого психотерапевтичного супроводу, психоедукація батьків, вихователів і вчителів як про вдосконалення методів роботи загалом, так і стосовно кожного учасника психолого-педагогічного процесу; включення батьків в роботу з створення корекційно-педагогічного процесу і свого місця в ньому; відстеження результативності надання корекційно-педагогічної підтримки учням з різним рівнем психофізичного розвитку.

Критерії ефективності навчально-виховного процесу: 1) «успішність оволодіння освітньою програмною учнями з аутизмом»; 2) «позитивна динаміка психосоматичного здоров'я і зниження захворюваності учнів, інтегрова-

них в середовище здорових однолітків»; 3) «наявність у дітей з аутизмом друзів серед однокласників; 5) активна участь дітей у гуртках і секціях додаткової освіти»; 6) «участь батьків у процесі супроводу дітей з аутизмом в життя їх класу»; 7) «участь дітей в колективних видах дитячої діяльності в навчальний і позаурочний час» .

Слід зазначити, що при організації виховання та навчання дітей з аутизмом необхідною умовою є методичний супровід учасників навчально-виховного, корекційного, інклюзивного процесу. А саме: обов'язкове навчання психологів та педагогів (проведення семінарів, консультування, методичний супровід діяльності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та фахівців освітнього закладу, узгодження напрямів корекційної роботи вчителя дефектолога та психолога та інших учасників педагогічного процесу.

Психолог для здійснення психологічної корекції, насамперед, визначає, за якою навчальною програмою буде здобувати освіту дитина з аутизмом.

Для дітей з розладами спектру аутизму в процесі навчання в інклюзивних закладах освіти важливим є розуміння прийняття їхніх психічних та фізіологічних особливостей вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також усвідомлення і конкретні дії стосовного, що дитина з інвалідністю має такі самі права, що й норммотипова, що вона є здатною опанувати навчальну програму з урахуванням індивідуальних особливостей та за умови використання спеціальних, більш доступних матеріалів та підходів; надання можливості таким дітям відчувати радість і задоволення від спілкування та ігрового процесу, навіть якщо видається що вона ухиляється від цих видів діяльності - часто для дитини потрібно показати алгоритм дії і навчити її взаємодіяти з іншими. Діти з аутизмом потребують спілкування і уваги у свій спосіб, а також потребують навчитися приймати увагу інших і спілкуватися. Повага і ставлення до кожної дитини як до повноцінної частки суспільства є винятково важливими у перспективі, так як від їх наявності залежить не лише повноцінний розвиток окремої особистості дитини, але й формування здорових соціальних взаємозв'язків у громаді.

«Психологічний вплив, яким має володіти корекційний педагог, – зазначає О.Проскурняк, – передбачає вплив суб'єктів один на одного, у процесі якого відбувається зміна механізмів регуляції їх поведінки та діяльності.

Спеціально утворені психолого-педагогічні умови спрямовані на саморозвиток особистості не тільки через систему зовнішніх стимулів, але й внутрішніх переконань (настановами самої особистості, намаганнями, інтересами).

В. Синьов вважає, що для забезпечення корекційної спрямованості навчання необхідним є дотримання певних умов.

- для посилення корекційного впливу педагогічного процесу на розумовий розвиток учнів із аутизмом варто цілісно впливати на змістовну діяльність, особистісну складові інтелекту, розглядаючи їх у системній єдності;

- ефект роботи і стійкість результату неухильно пов'язані із дотриманням з однієї сторони діалектичної єдності, а також адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил дітей і, обов'язковим є дотримання спрямованості обраних засобів на виявлення та розвиток на максимально можливому рівні здібностей учнів до опанування потутових соціальних ситуацій у неадаптованому вигляді;

- навчально-виховна робота ґрунтується на організації предметно–практичної діяльності із забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації, урахуванням особливостей та корекцією процесів інтеріоризації та екстеріоризації засвоєних дітьми знань та вмінь;

- корекційний ефект роботи з дітьми зумовлений забезпеченням активізації та формуванням їх продуктивного мислення, що підвищує свідомість засвоєння знань та вмінь, мотивації пізнавальної діяльності;

- необхідне спеціальне педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю дітей з урахуванням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів та вихованців;

-при виконанні учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній зоні найближчого розвитку, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням успіху в роботі, наполегливим закріпленням психічних новоутворень для отримання якісно нового рівня актуального розвитку психічних процесів дітей [ , с. 11]. Отже, корекційний педагог повинен створювати ці умови як у загальному педагогічному процесі, так і при викладанні окремих навчальних предметів.

О. Г. Ферт пропонує при роботі з дітьми з порушеннями розвитку використовувати доповнену і адаптовану в Україні схему функціонально-поведінкового оцінювання – це методика, яка охоплює низку стратегій з оцінювання взаємодії між поведінкою та навколишнім середовищем з метою формування компетентної думки щодо цієї поведінки [].

Основними завданнями підготовки психологів та корекційних педагогів до виконання професійних обов'язків в умовах інклюзивного навчально-виховного процесу є:

-допомогти кожному спеціалісту в розвитку системи його ціннісних орієнтацій в гуманістичному та ресурсному напрямі. Саме ці напрями є найефективнішими і мають визначати загальні принципи підходів до реалізації освітніх програм у школі в цілому та інклюзивному процесі зокрема;

-надати спеціалістам можливості опановувати нові і сучасні напрямки, методи і методики для роботи з тими завданнями, які перед ним постають;

-Навчати і формувати висококваліфіковані кадри, які здатні гнучко застосовувати отримані знання та набуті навички у різних ситуаціях і адаптовувати їх до кожного конкретного випадку.

Перед фахівцями, що працюватимуть над формуванням мотивації учіння у дітей з аутизмом та іншими розладами розвитку стоятиме ряд стратегічних завдань, зокрема визначення своєї ролі та позиції дитини у побудові і проведенні навчального процесу. Для цього важливо дотримуватися гуманістично-ресурсного підходу, ставлячи в центрі процесу дитину. Від самого фахівця вимагається гнучкості в мисленні, відкинення

стереотипів, а також неперервної освіти і самоосвіти. Ці завдання можливо реалізувати дотримуючись принципів гуманізму, цілісності, суб'єктності, демократичності.

Принцип гуманізму – визнання того, що дитина важлива як особистість, з правами і свободами, що витікають з цього твердження, зокрема право на вільний розвиток та повагу до неї;

Принцип цілісності – сприйняття дитини в єдності фізіологічного і соціального аспектів;

Принцип суб'єктності – розміщення особистості дитини в центрі навчального процесу;

Основоположним принципом фахової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних категорій, в тому числі з дітьми з розладами спектру аутизму, є індивідуалізований підхід до виховання і навчання, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учнів з особливими освітніми потребами, враховуючи також і їх сильні сторони, а не лише фокусуємсь на дефіцитах.

Важливим є роботі корекційного педагога із аутичними дітьми є розвиток емоційного інтелекту, що включає наступні складові :

-здатність сприймати і відчувати емоції;

-здатність керувати своїми емоціями за допомогою когнітивних процесів;

-здатність розуміти як виражається та чи інша емоція.

Спеціальний психолог повинен володіти вмінням поєднувати корекційні прийоми з дидактичними методами. Часто корекційна спрямованість навчання та виховання не реалізується повною мірою, оскільки педагог не знає, як оцінити ефективність її впровадження. Відтак необхідно розробити показники результативності корекційного впливу в процесі навчання. Такими критеріями, зокрема, можуть стати: якісне й кількісне полегшення структури дефекту; виправлення недоліків і перехід скоригованого порушення до наявних ресурсів та можливостей дитини; підвищення рівня загального розвитку і, як результат цих дій - розширення

зони найближчого розвитку; зміна характерологічних особливостей дитини з аутизмом.

### **Висновки до третього розділу**

1. Теоретично обґрунтована, розроблена та апробована модель формування мотивації учіння у дітей з аутизмом, що охоплює такі напрямки роботи: 1) психологічну діагностику; 2) змістовний етап; 3) процесуальний етап; 4) моніторинг психологічної корекції дитини з аутизмом. Зазначені напрями об'єднано у трьох блоках: діагностичному, змістовому, моніторинговому, які виконують інтегративну, організаційно – корекційну, та оцінювально - рефлексивну функцію.

2. Особливостями реалізації кожного з напрямків психологічної допомоги є дотримання виокремлених завдань, принципів й умов проведення психологічної корекції дитини з аутизмом в дошкільній установі із використанням конкретних методів та вправ.

3. За показниками, отриманими внаслідок, які показали вагомі зміни, проведення формувального експерименту в експериментальній групі та відсутності критичних змін у контрольній групі (в тому числі не помічено негативних наслідків чи тенденцій), виокремлено основні чинники ефективності психологічної роботи з дітьми з аутизмом у дошкільній установі. Такими є: активізація пізнавальних психічних процесів; розвиток мотивації учіння, розумового розвитку, навичок емоційного самоконтролю, гнозису, зогрово–рухової координації. Подолання порушень у цих трьох сферах сприятиме підвищенню рівня мотивації учіння дітей з аутизмом та зниженню рівня аутизму, що засвідчує дієвість розробленої програми формування мотивації учіння дітей дошкільного віку.

4. Організація цілісної психологічної допомоги у системі психологічної корекції дає поштовх до психічного розвитку дитини з аутизмом, дає змогу формувати адекватні поведінкові реакції, відповідності емоційних реакцій, розвитку когнітивної сфери, а також – зниженню агресивних проявів поведінки, що сприяє налагодженню міжособистісних взаємин як в



навчальному процесі з дорослими та однолітками, так адаптації дитини в суспільстві загалом.

## ВИСНОВКИ

У рамках даної дисертаційної роботи проведене теоретичне обґрунтування та експериментальне впровадження розробленої теоретично-обґрунтованої та експериментально апробованої програми розвитку мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом.

1. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів до розкриття мотивації учіння дітей з аутизмом дають можливість стверджувати про відповідний рівень розробки і якості механізмів, напрямів, видів та умов надання психологічної допомоги дітям з аутизмом в системі дошкільної освіти. Визначено, що психологічний супровід дитини з аутизмом має спрямовуватися на створення оптимальних соціально-психологічних та побутових умов для розвитку, адаптації, функціонування емоційної сфери дітей з розладами спектру аутизму. Наявні дослідження мотивації учіння дітей із нормою розвитку та особливими освітніми потребами не показують, які особливості мотивація учіння має у дітей з аутизмом, зокрема в період дошкільного віку та при умові перебування цих дітей у закладах дошкільної освіти.

2. Дослідження феномену мотивації учіння дітей з аутизмом та її структури свідчить, що його ефективність залежить від таких показників як: наявність індивідуальної психологічної роботи з дитиною, організація навчально-виховного процесу, логічна послідовність здійснюваного впливу, сприя-

тливі психолого–педагогічні умови. Виявлено різні види психологічної корекції: «цілеспрямована, координована, послідовна», «часткова, довільна», «фрагментарна», які детермінують рівень прояву показників аутизму.

3. Також в результаті проведених досліджень обґрунтовано підбір засобів методики діагностики рівня психічного розвитку дітей з аутизмом дошкільного віку, що вимагає поетапної реалізації первинного та поглибленого рівнів діагностики, оцінку одержаних результатів та напруцювання індивідуальної програми розвитку дитини для кожного конкретного випадку. Як базові показники розвитку дітей з аутизмом відібрано рівень розвитку сенсорної сфери, великої та дрібної моторики, пізнавальних психічних процесів, розвитку мовлення, латералізації, зорово-рухової координації, поведінки, емоційних реакцій, здатності до наслідування, емоційно-вольової сфери та рівня важкості аутизму.

4. У ході дослідження визначено три рівні сформованості мотивації учіння: низький рівень – недостатнє розуміння власних емоцій, відсутність або низький рівень усвідомлення власних мотивів, контроль над своїми діями знаходиться на низькому рівні; низькі показники пам'яті, зокрема на імена та обличчя, спостерігається збідненість емоційних проявів, некоректне використання слів, що відображають емоції; практично повна відсутність фокусу спільної уваги; сильно порушена можливість проявляти ініціативу в будь якому виді діяльності, не виражена мотивація до виконання завдань та несформована мотивація учіння загалом, слабкою регуляцією та контролем діяльності, відсутнім самоконтролем, не виражено саморегуляцією та вольовими навичками. Середній рівень – у дитини достатньо сформована диференціація власних емоцій, розуміння своїх мотивів, наявний контроль над діями; відповідний до віку об'єм запам'ятовування інформації, яка стосується інших людей; часткове знання спеціальних правил поведінки; достатня здатність виявляти ініціативу в навчальній діяльності.

Високий рівень – характеризується наявністю мотивації учіння, мотивацією до виконання завдань, регуляція та контроль діяльності,

достатнім самоконтролем, фіксованою саморегуляцією, достатньо сформованими вольовими навичками, вмінням співпереживати; дитина приймає активну участь у навчальній діяльності та виявляє достатню зацікавленість у ній, прагне до взаємодії з оточуючими.

5. Теоретична модель розвитку мотивації учіння у дітей дошкільного віку із аутизмом має такі етапи: діагностичний, змістовний, процесуальний, етап моніторингу. Діагностичний етап включає здійснення аналізу медичних даних, можливих несприятливих факторів, що призвели до порушень розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу дитини. Змістовний етап розвитку включає в себе встановлення контакту дитини з фахівцем, пристосування кспеціаліста до індивідуальних особливостей дитини. Процесуальний етап передбачає проведення стимуляції психічних процесів дитини, організацію структурування простору та часових рамок, діяльність дітей з аутизмом, організацію дошкільних груп за критерієм рівня розумового розвитку, розроблення індивідуальних корекційних програм. На етапі моніторингу проводиться спостереження за поведінкою дитини, її мотивацією до навчання, діалогічним мовленням, навичками самообслуговування та соціальною адаптацією.

6. Проведені кількісний та якісний аналізи отриманих результатів у контрольному експерименті показують, що опрацьована система психологічної роботи з дітьми з аутизмом в закладах дошкільної освіти, яка представлена у розробленій моделі, є ефективною. Виокремлено основні фактори, що забезпечують її ефективність: «активізація і розвиток пізнавальних психічних процесів», «встановлення психо-емоційного контакту психолога чи педагога з дитиною з розладами спектру аутизму», «використання елементів сенсорної інтеграції дітей з аутизмом».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку мотивації учіння в дітей з аутизмом у закладах дошкільної освіти. Наступного вивчення, теоретичного обґрунтування та розробки практичних кроків очікують проблеми, пов'язані з мотивацією учіння в різних вікових групах,

встановлення особливостей надання різних видів психологічної допомоги та визначення особливостей педагогічної роботи, а також модлива розробка покрокових програм з адаптації та соціалізації дітей з розладами спектру аутизму.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос. университет / В. А. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. Пособие для Актуальні проблеми діагностики затримки психічного розвитку дітей / Під ред. К. С. Лебединської – М., 1982. – 125 с.
3. Альбульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии / К. А. Абульханова-Славская // Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты). - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 36-53.
4. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. - Л., 1967. – Вып. 2. – 249 с.
5. Андреева Н.С. Психокоррекционная помощь детям с нарушениями аутистического спектра / Очерки детской психиатрии. Аутизм: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей // Под ред. главного внештатного специалиста МЗ Украины по специальности «детская психиатрия» И.А. Марцинковского НейроNEWS. – 2014. С. 231-235.
6. Аппе, Франческа. Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе; [пер.с англ.Д. В. Ермолаева]. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.

7. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей // Дефектология. – 2005. – № 2.
8. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 206–221.
9. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 99–100.
10. Афузова Г.В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Г. В. Афузова. – К., 2010. –21 с.
11. Ахутина Т. В. Теорія мовного спілкування в працях М. М. Бахтіна і Л. С. Виготського // Вестн. Моск. ун-ту. Сер. 14. Психологія. 1984. № 3. С. 3 – 13.
12. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – М. : Теревинф, 2007. – (Особый ребенок). – 112 с.
13. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого віку вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. В. Базима. – К., 2014. –21 с.
14. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – К., 1994. – С. 98–100.
15. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Спб.: Евразия, 2000. – 320 с.
16. Бараль Э. Ю. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательное пространство школы [Электронный ресурс] / Э. Ю. Бараль // Режим доступа: [vsemmioom@mtu-net.ru](mailto:vsemmioom@mtu-net.ru) 12.2000. – Назва з екрану.

17. Басалюк Н.М. Науково-методична робота спеціальної школи як засіб удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. М. Баалюк. – К., 2012. – 21 с.
18. Башина В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
19. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / пер. с англ. – М.: Акад. Проект: Традиция, 2004. – 784 с.
20. Бех І. Д. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема / І. Бех // Дефектологія № 1 (1) 1996 С. 19 – 23.
21. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 / Іван Дмитрович Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
22. Боброва Л.Г. Психологічні особливості внутрішньо особистісних конфліктів майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Г. Боброва. – К., 2014. – 21 с.
23. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин – М.: Изд-во. Моск. Ун-та, 1987. – 304 с.
24. Божко К.А. Психологічні особливості професійного вигорання юристів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. А. Божко. – К., 2014. – 21 с.
25. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
26. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 48 с.
27. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драго-

манова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 15. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 39–42.

28. Бондаренко Г. Ф. Психологічні особливості сучасної молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / Г. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11

29. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця / О. І. Бондарчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – 2012. – Т. 2. – Вип. 8. – С. 30–36..

30. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Питер, 2008. – 304 с.

31. Благодійна організація «ШКОЛА\_СХОДИНКИ» м. Київ для дітей з аутичним спектром розвитку [Електронний ресурс] // Електронна бібліотека: [сайт] [http://www.shodinki.com/publ/materiali\\_dshulzhenko/2-1-0-25](http://www.shodinki.com/publ/materiali_dshulzhenko/2-1-0-25). – Назва з екрану.

32. Бугайова І. Соціалізація дітей з проблемами у розвитку / І. Бугайова // Дефектологія. – 2007 – №5. – С. 15-18.

33. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посібник / Булах І. С., Долинська Л. В. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

34. Бреслав Г. М. Емоційні особливості формування особистості в дитинстві / Г. М. Бреслав – М.: Педагогіка, 1990. – 144 с.

35. Бюдженталь Д. Искусство психотерапевта / Д. Бюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.

36. Варенова Т. В. Система социально-педагогической реабилитации в Великобритании / Т. В. Варенова // Дефектология. – 1996. – Вип. 3. – С. 112-121.

37. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова – М.: АКАДЕМИЯ, 2000. – 439 с.

38. Васильєва, О. М. Шестирічні діти: проблеми і дослідження: монографія / Е. Н. Васильєва. – Н. Новгород, 1993. – 98-108 с.
39. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учебн. пособ. / И. В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
40. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. I. Сообщение // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31–40.
41. Виготський Л. С. Проблема культурного розвитку ребенка (1928) / Л. С. Виготський // Вестн. Московского университета. Сер 14. Психология, 1991, № 4. – С. 5-18.
42. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа – розробник : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл.: І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачова. – К., 2009. – 31 с.
43. Вірна Ж. П. Губристична детермінація структурної організації емоційного інтелекту особистості / Ж. П. Вірна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2017. - № 2. - С. 17-21
44. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы / [Бгажнокова И. М., Ульянцева М. Б., Комарова С. В. и др.]; под ред. И.М. Бражноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 239 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
45. Владимирова Н. Не от мира сего ? / Н. Владимирова // Семья и школа. – 2003. – № 9. – С. 10-11 с.
46. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс– М.: Владос, 2005. – 144 с.
47. Гладуш В.А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ- початок ХХІ століття) : авто-



реф. дис. на здобуття наук. ступеня док.-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. А. Гладуш. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. –41 с.

48. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – Москва: Мир, 1992. – 264 с.

49. Горянська А.М. Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. М. Горянська. – К., 2013. – 21 с.

50. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; [пер с англ.]. – М.: АСТ, 2008. – 107 с.

51. Гребенюк Л.С. Мотиваційна готовність студентів-сурдопедагогів до професійної діяльності вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. С. Гребенюк. – К., 2011. –21 с.

52. Гришина А.В. Розвиток емоційної спрямованості студентів у процесі їх професійного самовизначення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Гришина. – К., 2013. –21 с.

53. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М. Скариано – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с.

54. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

55. Гула Н.В. Саморегуляція як чинник подолання негативних станів у студентському віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. В. Гула. – К., 2014. –21 с.

56. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давидов. – М., 1986. – 335 с.

57. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан – М. : РАУ, 1995. – 208 с

58. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебн. пос. для студентов / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

59. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.

60. Джеймс М., Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард ; пер. с англ. Л. А. Петровской. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Прогресс – Универс», 1995. – 336 с.

61. Додзина О. Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом / О. Б. Додзина // Дефектология. – 2004. – №6. – С.44-52

62. Долинська Л. В. Забезпечення сучасних потреб освіти шляхом підготовки вчителя-психолога / Л. В. Долинська // Українська еліта та її роль у державотворенні : наук. записки / МОН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 25–29

63. Душка А. Л. Особливості зорово-просторового сприйняття в онтогенетичному розвитку суб'єкта в нормі та патології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А. Л. Душка. – К., 2006. –21 с.

64. Дьяков С. І. Суб'єктність особистості за характеристиками самостійності й активності / Дьяков С. І. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 10. – С. 8-16.

65. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

66. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Р. Елен – Львів: Т-во «Надія», 2000. – С. 37–51.

67. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Створення інклюзивних класів (програми особистісно зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років «Крок за кроком») Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Р. Елен; ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 308-318.

66. Ельконин Д.Б. Детская психология / Д. Б. Ельконин. – М.: Педагогика, 1978. – 238с.

67. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

68. Жуков Д. Е. Центральные личностные функции у родителей детей с синдромом РДА // Биопсихосоц. парадигма медицины и её влияние на развитие психоневрологич. науки и практики: мат-лы науч.-практ. конф. молодых ученых, Санкт-Петербург, 28 февраля - 3 марта 2002 г. – СПб.: Изд. НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2004. – 244 с.

69. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини : дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. П. Журавльова. – Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 452 с.

70. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями. / Д. В. Зайцев // Социальная политика и образование. – М., 2005. – С. 39–54.

71. Зеер Е. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов. / Е. Ф. Зеер – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

72. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – Москва: Издательство московского университета, 1986. – 200 с.

73. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. (руководство для врачей). – Л.: Медицина. Ленинградск. отд., 1986. – 336 с.

74. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы во / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

75. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

76. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир: ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1972. – 191 с.

77. Карамушка Л.М., Толков О.С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін: монографія / Л.М. Карамушка, О.С. Толков. – К. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. – 254 с.

78. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2012. – 512 с.

79. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – РнД. : Феникс, 1996. – 512 с.

80. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми: Університетська книга, 2014. – 392 с.

81. Коломинский Я. Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я. Л. Коломинский // Психологія. – Минск, 2000. – № 2 (19). – С. 4–19.

82. Козлов А. А. Как повысить самооценку: способы воспитания здорового эгоизма / А. А. Козлов. – СПб. : Речь, 2009. – 176 с.

83. Козлова А. Г. Обучающий тренинг по формированию толерантности : (тренинг для тренеров) : [учебно-методическое пособие для руководителей и преподавателей вузов, слушателей системы дополнительного профессионального образования] / А. Г. Козлова, Н. Б. Лисовская, М. С. Игнатенко. – СПб : Издво РГПУ им. Герцена, 2009 – 209 с.

84. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.

85. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22-34.

86. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

87. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: пер. с лит. / Р. Кочюнас. – М.: Академ. проект, 1999. – 240 с.
88. Красноперова М. Г. Предпосылки аутизма / М. Г. Красноперова // Психиатрия. – 2003. – №5. – С. 24-35.
89. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – 265 с.
90. Крутецкий В.А. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование / В.А.Крутецкий, С.В.Недбаева. // Психологические проблемы формирования педагогических способностей: Сб.научн.тр. / Под. ред. В.А.Крутецкого. – М.: МГПИ, 1979. – С. 92 – 100.
91. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : Монографія / С. Б. Кузікова: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
92. Кучеровський Н. М. Люди з особливими потребами в контексті концепції К. Роджерса // Психолог. – 2003. – Листопад (№41). – С. 23-24.
93. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская – М.: Просвещение, 1991. – 45-98 с.
94. Лебединский В. В. Общие закономерности психического дизонтогенеза / В. В. Лебединский // В кн.: Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
95. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – Москва: Академический Проект, 2016. – 316 с.
95. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология» / Под. ред. Д. А. Леонтьева. Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
96. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56–66

97. Логвінова І.П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І. П. Логвінова. – К., 2011. –21 с.

98. Логинова Н. А. Антропологическая психология Б. Г. Ананьева. (К 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева) / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 2007. - № 5. – С. 127-137.

99. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

100. Лурия А. Р. Дефектология и психология // Дети с нарушениями развития. Хрестоматия. / Составитель В. Астамов. – М.: Международная психологическая академия. – 1995. – 264 с.

101. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3/4. – С. 68–72.

102. Малышева К. П., Лукьянов В. В. Особенности проявлений синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы VIII вида // Психотерапия в системе медицинских наук в период становления доказательной медицины: сб. тез. конф. с междунар. участием, 15–17 февраля 2006 г. – СПб., 2006. – С. 235–236.

103. Макшанов С.И. Профессиональный тренинг / С.И. Макшанов // Психология профессиональной подготовки / [под ред. Г.С. Никифорова]. – СПб., 1993. – С. 44 – 81.

104. Мамайчук С. Помощь психолога детям с аутизмом / С. Мамайчук – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

105. Мамічева О.В. Психологічні аспекти формування професійної стійкості дефектолога / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 297–301.

- 106.Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
- 107.Мартиненко І.В., Абрамченко К.Ю. Особливості встановлення первинного контакту з дитиною з аутизмом // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць. - К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – №7. – С.65 – 67.
- 108.Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/> (дата звернення: 13. 05. 2013). – Назва з екрана.
- 109.Маслоу А. По направлениям к психологи бытия / А. Маслоу – М. : Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 272 с.
- 110.Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – СПб. : Речь, 2010. – 229 с.
- 111.Мелешкевич О., Эрц Ю. / Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / - Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2014. – 208с.
- 112.Мельник Р. Р. Підготовка соціальних процесів для роботи з дітьми інвалідами у Великобританії / Р. Р. Мельник // Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей. – Частна І. — К.: Університет «Україна», 2008. – 512-547 с.
- 113.Менделевич В. Д. Психиатрическая пропедевтика / В. Д. Менделевич– М.: МЕДпрессинформ, 2004. – 528 с.
- 114.Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
- 115.Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: Науково-методичний по-

сібник / Укладачі: О. В. Чубарук, Л. А. Петушкова, О. В. Татаринцев / За ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. – Біла Церква: КОПОПК, 2006. – 124 с.

116.Миронова С. П. Модель підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи /С.П. Миронова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, № 12 -2008. С. 185-189.

117.Мозгова Г.П. Соціально-психологічні проблеми особистості / Г.П. Мозгова, О.В. Уваркіна // Наук. записки № 95 К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. С.142-148.

118.Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.

119.Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. Москва: МПСИ-Воронеж: НПО: «МОДЕК», 1999. – 280 с.

120.Мясищев В.Н. Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и физиологии // Исследование личности в клинике и экспериментальных условиях. / Под ред. В.Н. Мящева, Б. Д. Карвасарского: Труды Ленингр.науч.-исслед. ин-та им. В. М. Бехтерева. – Т. 4. – Л., 1968. – С. 14-16.

121.Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.mgpi.ru](http://www.mgpi.ru) – Назва з екрану.

122.Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8-17.

123.Нирмайер Р. Мотивация / Р. Нирмайер, М. Зайфферт. – М.: ОМЕГА-М, 2008. – 365 с.

124.Нечипоренко В. В. Проективно-рефлексивні засади організації самостійної навчальної роботи студентів / В. В. Нечипоренко // Дефектологія. – 2005. – № 2. – С. 42-45.

125.Носенко Е. Л. Позитивні цінності як чинник особистісного розвитку суб'єктів навчання: моногр. / Е. Л. Носенко, Р. О. Труляев. – К.: «Освіта України», 2014 – 192 с.



- 126.Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод.разраб./ Л. Г. Нуриева. – Изд. 2-е. – М. : Теревинф, 2006. – 112 с.
- 127.Огнев А. С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности : Монография / А. С. Огнев. – М. : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 188 с.
- 128.Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник, 2006. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 110 с.
- 129.Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія / К. О. Островська. – Львів : «Тріада плюс», 2012 – 520 с.
- 130.К.О.Островська, Ю.В. Рибак Реабілітація дітей з аутистичним спектром у центрі денного перебування
- 131.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с
- 132.Руденко Л. М. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) / Л. М. Руденко, Т. В. Григоренко. // Актуальні питання корекційної освіти. – 2018. – №13. – С. 219–232.
- 133.Сергеенкова О. П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
- 134.Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво “Фенікс”, 2010. – 388 с.
- 135.Ферт О. Г. Диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі : дис. докт. пед. наук : 13.00.03 / Ферт Ольга Григорівна – Київ, 2020. – 501 с.
- 136.Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – К.: Д. М. Кейдун, 2009. – 385 с.
- 137.Deci E. L. he "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. // Psychological Inquiry. – 2000. – №11. – С. 227–268.

138.Kent C Berridge. Evolving Concepts of Emotion and Motivation / Kent C Berridge. // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – №9.

139.Lord C. The autism diagnostic observation schedule – generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism / C. Lord, S. Risi, L. Lambrecht. // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2000. – №24. – C. 659–685.

140.Morgan G. A. Mastery Motivation: Definition and Measurement / G. A. Morgan, R. G. Harmon, C. A. Maslin-Cole. // *Early Education and Development*. – 1990. – №1. – C. 318–339.

141.Murray H. A. Explorations in Personality / H. A. Murray, D. P. McAdams. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 810 c.

142.Skinner E. A. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development / E. A. Skinner, T. A. Kindermann, J. P. Connell, J. G. Wellborn., 2009. – (Handbook of motivation at school). – (Educational psychology handbook series).

143.Sikszentmihalyi M. Finding Flow: The Psychology Of Engagement With Everyday Life / Sikszentmihalyi M. – New York: Hachette Book Group, 2019. – 192 c.

144.Samson A. C. Emotion Regulation in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder / A. C. Samson, A. Y. Hardan, R. W. Podell. // *Autism Research*. – 2014. – №8. – C. 9–18.

145.Simmons D. R. Vision in autism spectrum disorders / D. R. Simmons, A. E. Robertson, L. S. McKay. // *Vision Research*. – 2009. – №49. – C. 2705–2739.

146.Williams D. Nobody nowhere: The remarkable autobiography of an autistic girl / Williams. – London, UK: Jessica Kingsley Publishers, 1998. – 224 c.

147.Stellar E. The physiology of motivation / Stellar. // *Psychological Review*. – 1994. – №101. – C. 301–311.

148. Stone W. L. Play and Imitation Skills in the Diagnosis of Autism in Young Children / W. L. Stone, K. L. Lemanek, P. T. Fishel. // Pediatrics. – 1990. – №86. – С. 267–272.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методика “Спостереження за дитиною”

1. Велика моторика і зорово-рухова координація:

- долаття перешкод;
- тунель – повзання, рачкування;
- «ходіння по камінню»;
- м'яч (вміння кидати, ловити);
- стрибки на обох ногах;
- стрибки на одній нозі;
- стрибки у довжину;
- проби, які підвищують рівень складності координації зорово-рухової (напр.: ракетки, ролики, велосипед...).

2. Рівновага:

- гойдання (за руки і ноги, в ковдрі);
- комп'ютерне крісло;
- трамплін.

3. Латералізація (основна рука / нога)

- око;
- вухо;

- рука;

- нога.

#### 4. Реакція на слух:

- реакція на різні звуки, пошук джерела звуку (прихованих і відкритих, далеких і близьких);

- розпізнавання звуків;

- реакція на стукання предметами, перкусія вух;

- закривання вух;

- користування предметами, які творять звуки (музичні інструменти, стукання предметами, звукові іграшки);

- розуміння і виконання завдань.

#### 5. Зорові реакції:

- ліхтарик;

- зміна світла;

- конвергенція;

- реакція на кольори, розпізнавання кольорів;

- складанки;

- перцепція складних малюнків;

- оглядання книжок.

#### 6. Чуттєві реакції:

- реакція на дотик;

- реакція на легке потискування;

- реакція на міцний масаж – глибокі відчуття;

- реакція на пластилін, фарби, крупи.

7. Мануальні здібності, графомоторика:

- будування з кубиків, конструктор;
- використання предметів;
- малювання (спосіб тримання олівця, графічний рівень);
- складанки.

8. Пізнавальні здібності:

- вміння класифікувати, знаходити відмінності;
- співставлення предмета і назви;
- розуміння «причини-наслідку»;
- знання цифр та літер;
- читання;
- загальний рівень функціонування.

9. Мова:

- активна (вимова, артикуляція, вокалізація)
- пасивна (розуміння речень простих і складних).

10. Експресія емоцій, настроїв.

11. Поведінка агресивна й автоагресивна.

12. Стосунки з терапевтом.

13. Наслідування (спонтанне і на прохання, тематична гра) і співпраця (використання руки дорослого, вказування пальцем).

14. Концентрація уваги:

- стійкість та переключення уваги.

15. Поведінка дитини протягом візиту:

- стереотипи;
- дивна поведінка.

## Додаток Б

### Методика CARs

#### Шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARs)

##### I Взаємини з людьми

<b>1</b>	Ніяких очевидних труднощів чи відхилень у спілкуванні з людьми. Поведінка адекватна для віку дитини. Може спостерігатися невелика сором'язливість, поспішність або тривожність у той момент, коли до дитини звертаються, але це у межах норми.	
<b>1,5</b>	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
<b>2</b>	Спостерігаються незначні відхилення – дитина може уникати зорового контакту, уникати дорослих або проявляти роздратованість, якщо намагаться привернути її увагу, бути дуже сором'язливою, не відгукуватись при звертанні до неї, як це зазвичай роблять діти, проявляти більшу прив'язаність до батьків ніж її однолітки.	

2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірні відхилення у взаєминах – дитина часом байдужа (складається враження, що не помічає дорослих). Необхідні постійні примусові дії, щоб привернути увагу дитини. Дитина ініціює мінімальний контакт.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Значні відхилення у взаєминах – дитина постійно байдужа і не помічає, що роблять дорослі. Дитина ніколи не відкликається і не ініціює контакт з дорослими. Тільки дуже наполегливі спроби привернути увагу дитини можуть дати ефект.	
<b>II Імітація</b>		
1	Правильна імітація – дитина може імітувати звуки, слова, вирази, рухи, котрі доступні ровесникам.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	



2	Імітація з невеликими відхиленнями – дитина імітує найпростішу поведінку, наприклад, плескання у долоні або поодинокі звуки у більшості випадків. Іноді імітує після заохочення або з затримкою.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірні відхилення в імітації – дитина імітує тільки іноді і це потребує наполегливості та допомоги з боку дорослого. Часто імітує з затримкою.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Відхилення імітації значні – дитина рідко або ніколи не імітує звуки, слова, рухи, навіть за допомогою і при заохоченні дорослого.	

### III Емоційна реакція

1	Емоційна реакція відповідає віку і ситуації – дитина демонструє адекватний тип і ступінь емоційної реакції, яка відображується у виразі обличчя, позі та манерах.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
2	Емоційна реакція трохи ненормована – дитина іноді демонструє неналежний тип і ступінь емоційної реакції. Реакції іноді не пов'язані з оточуючими об'єктами та подіями, що відбуваються навколо.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Емоційна реакція з відхиленням – дитина показує певні ознаки типу чи ступеня емоційної реакції. Реакції можуть бути загальмованими або надмірними і незв'язані з ситуацією, може кривлятися, сміятися або ставати суворою навіть коли не відбувається ніяких очевидних подій або немає об'єктів, які могли б це спровокувати.	

3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Емоційна реакція зі значними відхиленнями - реакція вкрай рідко відповідає ситуації; дуже важко змінити притаманний дитині у цю мить настрій. Навпаки, дитина виявляє дуже різні емоції, коли нічого не змінювалось.	

#### IV Володіння тілом

1	Володіння тілом відповідає віку – дитина легко рухається, спритна, координація рухів відповідає координації ровесників.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
2	Незначні відхилення у володінні тілом – присутні дивні рухи – незграбність, рухи, що повторюються, погана координація, або рідкі прояви ще більш незвичних рухів.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	

3	Помірні відхилення у володінні тілом – поведінка, непритаманна дитині у цьому віці, проявляється у дивних рухах пальцями, незвичайній позиції пальців або тіла, дитина може теревити частини тіла, проявляти автоагресію, розгойдуватись, крутитись, вертіти пальцями, або ходити навшпиньки.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Значне відхилення у володінні тілом - вищевказані інтенсивні або часті рухи є ознаками аномального володіння тілом. Ця поведінка присутня, незважаючи на спроби корегувати її, зупинити або запропонувати дитині іншу діяльність.	
	<b>V Використання об'єктів</b>	

1	Нормальне використання і інтерес до іграшок і інших об'єктів, відповідно до рівня майстерності дитини (skill level) і використання іграшок за призначенням.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
2	Інтерес до іграшок і використання об'єктів помірний - дитина може виявити невласливий інтерес до іграшки або використовувати її не за призначенням ( наприклад, стукати іграшкою чи смоктати її)	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірний але з відхиленнями інтерес до іграшок та інших об'єктів – дитина може демонструвати слабкий інтерес до іграшок та інших об'єктів або не використовувати їх за призначенням. Дитина може гратися частиною іграшки, бути замороженою відбиттям світла від об'єкта або гратися виключно однією іграшкою.	

3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Притаманний значний інтерес до іграшки або використання іграшки чи інших об'єктів – дитині властива поведінка, описана у попередніх пунктах, але з більшою частотою та інтенсивністю. Дитину важко переключити, коли вона зайнята цими невідповідними діями.	

### VI Адаптація до змін

1	Відповідна до віку реакція на зміни – не зважаючи на те, що дитина помічає і коментує зміни у повсякденному житті, вона приймає ці зміни без зайвого стресу.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	

2	Трохи незвична адаптація до змін – якщо дорослі намагаються змінити рід занять, дитина може продовжувати робити те, що вона робила раніше або використовувати ті ж предмети.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірна, незвична адаптація до змін – дитина активно протестує щодо змін у старому розпорядку, намагається продовжувати звичні заняття і їй дуже важко від цього відірвати, вона може почати сердитись і плакати, коли звичний порядок дій змінюється.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Неадекватна адаптація до змін – дитина демонструє різку реакцію на зміни. Якщо їй щось нав'язують, може стати надзвичайно сердитою або не бажає співпраці і реагує спалахом негативних емоцій ( може вдарити себе або когось із оточення).	

## VII Зорова реакція

<b>1</b>	Відповідна до віку зорова реакція. Зір використовується разом з іншими відчуттями як спосіб вивчення нових об'єктів.	
<b>1,5</b>	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
<b>2</b>	Зорова реакція має невеликі відхилення – дитині слід періодично нагадувати, щоб вона подивилася на об'єкти. Дитина може більше цікавитись своїм відображенням у дзеркалі або світлом, ніж однолітками, може інколи просто дивитись у простір або не дивитись людям у вічі.	
<b>2,5</b>	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	



3	З незначними відхиленнями зорова реакція – дитині часто потрібно нагадувати, що вона повинна дивитись на те, що вона робить. Вона може дивитись у простір, уникати зорового контакту, дивитись на об'єкти під незвичайним кутом зору або тримати об'єкти дуже близько до очей.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Значні відхилення у візуальній реакції – дитина постійно уникає дивитись на людей і на об'єкти і демонструє граничні форми візуальних дивацтв, які були описані вище.	

### VIII Слухова реакція

1	Відповідні до віку слухові реакції. Слух використовується разом із іншими відчуттями.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	

2	Слухова реакція має незначні відхилення – може бути присутня недостатня зворотня реакція або невелика підвищена чутливість до конкретних звуків. Реакція на звук може бути запізнілою, звуки потрібно повторити, щоб привернути увагу дитини. Дитину можуть схвилювати звуки, які долинають ззовні.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Слухова реакція має помірні відхилення – реакція на звуки дитини змінюється; часто вона ігнорує вперше почуті звуки, може боятися або закривати вуха, коли почує деякі звуки з повсякденного життя.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Значні відхилення у слухових реакціях – дитина демонструє підвищену або знижену чутливість до звуків у дуже помітному ступені, залежно від типу звуку.	

### ІХ Смак, запах, реакція на дотик, їх використання

1	<p>Нормальне використання і реакція на смак, запах і дотик – дитина вивчає нові об'єкти відповідно до її віку, головним чином через відчуття і зір. Смак і запах використовується належним чином. При відчутті невеликого болю, реакція дитини є адекватною.</p>	
1,5	<p>( якщо показник середній між сусідніми критеріями)</p>	
2	<p>Відхилення у використанні незначні, реакція на смакові подразники, запахи і дотик – дитина постійно запихає предмети до рота, може нюхати і пробувати на смак неїстівні об'єкти; може не реагувати або дуже гостро реагувати на незначний біль, який звичайна дитина сприймає як незначний дискомфорт.</p>	
2,5	<p>( якщо показник середній між сусідніми критеріями)</p>	

3	Помірні відхилення у використанні або реакції на смак, запах, дотик – дитина може бути помірно стурбована дотиком, нюхати чи пробувати на смак об'єкти чи людей.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Значні, відхилення у використанні або реакції на смак, запах, дотик – дитина стурбована запахами, смаковими подразниками або дотиком до об'єктів більше ніж тим, щоб вивчити і випробувати використання об'єктів та предметів. Дитина може цілком ігнорувати біль або дуже сильно реагувати на невеликий дискомфорт.	

### Х Боязкість або нервозність

1	Нормальний рівень боязкості або нервозності – поведінка дитини відповідна до ситуації та віку.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	

2	Трохи більша боязкість чи нервозність - дитина час від часу демонструє значну або незначну боязкість або нервозність порівняно з іншими дітьми такого ж віку в аналогічній ситуації.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірні відхилення у боязкості та нервозності – дитина час від часу демонструє значно більшу чи незначну боязкість чи нервозність, властиву для молодших дітей в аналогічній ситуації	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Значні відхилення у почуттях боязкості та нервозності – боязкість присутня навіть після повторної спроби з безпечними подіями чи об'єктами. Дуже важко заспокоїти чи потішити дитину. І навпаки, дитина може, не помічати небезпеку, якої інші діти такого ж віку уникають.	

## XI Вербальна комунікація

<b>1</b>	Нормальна вербальна комунікація, що підходить до даного віку і ситуації.	
<b>1,5</b>	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
<b>2</b>	Невеликі відхилення у вербальній комунікації – мова в цілому формується з затримкою. Більшість частин мови осмислена, при цьому присутня невелика ехолалія або неправильне використання відмінків. Інколи вживаються деякі дивні слова	
<b>2,5</b>	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
<b>3</b>	Помірні відхилення у вербальній комунікації – мова в цілому відсутня. Коли вона є, вербальна комунікація може бути змішана з осмисленою або дивною мовою; невелика ехолалія. Особливістю в осмисленій мові є включення зайвих питань та зацікавленість певними темами.	
<b>3,5</b>	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	

4	Важкі відхилення у вербальній комунікації – осмислена мова не використовується. Дитина може відтворювати писки, чудернацькі або тваринні звуки, більш складний шум, що наближений до мови або може проявляти наполегливе, дивацьке використання деяких фраз чи слів, які вона пізнає.	
---	---	--

## XII Невербальна комунікація

1	Нормальна невербальна комунікація, що підходить до даного віку та ситуації.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
2	Невеликі відхилення у невербальній комунікації – незріле використання невербальної комунікації; може тільки показати невідзначено або дотягнутися до того, що дитина хоче, в ситуації де дитина такого ж віку нормально показує і пояснює жестами, що конкретно вона хоче	

2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірні відхилення у використанні невербальної комунікації – дитина загалом і в цілому може виражати свої потреби і бажання невербально, але не може зрозуміти невербального звернення інших.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Значні порушення у невербальній комунікації – дитина тільки використовує чудернацькі або дивні жести, які не мають очевидного змісту і не розуміє змісту жестів і виразів обличчя інших людей	

### ХІІІ Рівень активності

1	Нормальний рівень активності для віку і оточуючого середовища – дитина не більше і не менше активна, ніж діти такого ж віку в аналогічній ситуації	
---	--	--



1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
2	Рівень активності має незначні відхилення – дитина або невгамовна або у деякій мірі ” лінива” і сповільнена. Рівень активності дитини дуже слабо впливає на її успіхи.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірний рівень активності – дитина може бути дуже активна і її складно утримати у чітких рамках. Вона може мати невичерпну енергію і може бути не готовою до сну ввечері. Навпаки, дитина може бути досить летаргічною і потребувати більшої кількості спонукань для того, щоб змусити її рухатись.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	

4	Значно порушений рівень активності – дитина проявляє крайні стани активності або неактивності, її стан може змінюватись від одного екстремального стану до іншого.	
---	--	--

#### XIV Рівень і ступінь інтелектуального розвитку

1	Нормальний інтелект достатньо рівномірно розвинутий у різноманітних сферах – дитина така ж розумна, як і діти її віку і не має будь – яких незвичайних інтелектуальних навичок чи проблем.	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
2	Прояв інтелекту має незначні відхилення – дитина не така розумна, як інші діти її віку; навички трохи відстають у різних сферах.	
2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	

3	Помірне відхилення проявів інтелекту – загалом і в цілому дитина не така розумна як її ровесники; не дивлячись на це, дитина функціонує досить нормально в одній або декількох інтелектуальних сферах.	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Інтелект із значними відхиленнями – при тому, що дитина не така розумна як інші діти її віку, вона може функціонувати навіть краще від ровесників у одній або декількох сферах.	

### XV Загальне враження

1	Це не аутизм – у дитини немає симптомів, що характерні для аутизму	
1,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
2	Легка форма аутизму – у дитини є тільки деякі симптоми або легкий ступінь аутизму.	

2,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
3	Помірний аутизм – дитина демонструє деякі симптоми або помірний ступінь аутизму	
3,5	( якщо показник середній між сусідніми критеріями)	
4	Важкий аутизм – дитина демонструє багато симптомів або крайній ступінь аутизму	

**15 – 30 – не аутизм**

**30-37 – легка або помірна форма аутизму**

**37-60 – важкий аутизм**

**Додаток В**  
**Соціально-комунікативний опитувальник**  
**Соціально-комунікативний опитувальник (SCQ)**

П.І.П. дитини

Дата народження

Дата інтерв'ю

Хронологічний вік

Стать                      Жін.                      Чол.

П.І.П. респондента

П.І.П. дослідника

Школа / клініка

**Інструкція**

Дякую, що виділили час для заповнення даного опитувальника. Будь ласка, дайте відповідь на запитання, обводючи кружечком «Так» або «Ні». Ряд питань стосується декількох близьких між собою форм поведінки; обведіть кружечком «Так», якщо коли-небудь проявлялись будь-які з них. Якщо ви не впевнені в тому, проявлялась та чи інша зі сказаних форм поведінки чи ні, відповідайте «Так» або «Ні» на кожне питання на основі існуючої у вас думки.

**Протягом життя**

(пункти 1-19)

1 Чи здатний(а) він/вона розмовляти, використовуючи короткі фрази чи речення? Якщо *ні*, перейдіть до питання 8

2 Чи вступали ви з ним/нею у спільні «бесіди», під час яких ви говорили по черзі або він/вона добудовувала сказане вами?

3 Чи використовував(ла) він/вона коли-небудь дивні фрази чи повторював(ла) одне й теж декілька разів майже однаковими словами (фрази, почуті від інших чи складені самостійно)?

4 Чи використовував(ла) він/вона коли-небудь соціально неадекватні запитання або висловлювання? Наприклад, чи задавав(ла) він/вона часто особисті питання або робила зауваження в незручні моменти?

5 Чи плутов(ла) він/вона коли небудь займенники (наприклад, кажучи «ти» або «він/вона» замість «я»)?

6 Чи вживав(ла) він/вона коли-небудь слова, які, скоріш за все, сам(а) придумував(ла) або складав(ла); дивні, непрямі висловлювання; метафоричні вислови (наприклад, називаючи пару «гарячим дощем»)?

7 Чи говорив(ла) він/вона коли-небудь одне й теж, знову й знову абсолютно однаково або наполягала, щоби ви багаторазово повторяли одне й теж?

8 Чи існували коли-небудь речі, котрі він/вона прагнув(ла) робити строго певним способом або в певному порядку, або ритуали, котрі він/вона заставляв(ла) виконувати вас?

9 Чи відповідав, зазвичай, на вашу думку, його/її вираз обличчя в ситуації, у якій він/вона знаходився(лась)?

10 Чи використовував(ла) він/вона коли-небудь вашу руку як знаряддя чи продовження його/її руки (наприклад, показуючи на що-небудь вашою рукою або використовуючи її для повертання дверної ручки)?

11 Чи існували коли-небудь у нього/неї інтереси, що захоплювали його/її, які здавалися незвичними іншим людям (наприклад, зацікавленість у світлофорах, водостічних трубах, розкладу руху транспорту)?

12 Чи здавалося коли-небудь, що він/вона більше цікавиться певною частиною іграшки або предмета (наприклад, крутив(ла) колеса машинки), ніж використанням її за призначенням?

13 Чи були коли-небудь в нього/неї особливі інтереси, незвичайні своєю інтенсивністю, проте в інших відношеннях відповідні віку та групі однолітків, до якої він/вона належав(ла) (наприклад, до поїздів, динозаврів)?

14 Чи виникало коли-небудь враження, що він/вона незвичайно цікавиться виглядом, тактильним відчуттям, звучанням, смаком чи запахом предметів або людей?

15 Чи видавав(ла) він/вона які-небудь характерні або дивні рухи зап'ястям чи пальцями рук, наприклад, крутив(ла) або клацав(ла) пальцями у себе перед очима?

16 Чи виконував(ла) він/вона коли-небудь складні рухи усього тіла, наприклад, крутився(лась) або багаторазово підстрибував(ла)?

17 Чи завдавав(ла) він/вона коли-небудь навмисно самоушкодження, наприклад, кусаючи себе за руки або вдаряючись головою?

18 Чи була у ного/неї яка-небудь річ (*окрім* м'якої іграшки або ковдрочки), яку він/вона наполегливо носив(ла) з собою?

19 Чи є у нього/неї друзі або один близький друг/подруга?

Відповідаючи на питання про згадані нижче форми поведінки, зосередьтесь, будь ласка, на періоді між четвертим і п'ятим днями народження дитини. Можливо, вам буде легше згадати про обставини того часу за ключовими подіями, такими як вступ до школи, переїзд в іншу квартиру, святкування Різдва або іншими особливими подіями, пам'ятними для вашої сім'ї. Якщо вашій дитині ще немає 4-х років, то зосередьтесь на його/її поведінці в періоді останніх 12 місяців.

## **4-5 років**

(пункти 20-40)

20 Чи розмовляв(ла) він/вона з вами у віці 4-5 років просто для проявлення дружелюбності (а не для того, щоби щось получить)

21 Чи він/вона у віці 4-5 років спонтанно наслідував(ла) вас (чи інших людей) або ваші дії (наприклад, прибирання з пирососом, робота в саду, ремонт речей)?

22 Чи він/вона у віці 4-5 років вказував(ла) коли-небудь спонтанно на предмети навколо, щоби просто привернути на них вашу увагу (а не тому, що хотів(ла) їх получить)?

23 Чи він/вона у віці 4-5 років використовував(ла) жести, окрім вказування на що-небудь або протягуванням рук, щоби сповістити про свої бажання?

24 Чи у віці 4-5 років він/вона кивав(ла) головою, маючи на увазі «так»?

25 Чи у віці 4-5 років він/вона крутив(ла) головою, маючи на увазі «ні»?

26 Чи у віці 4-5 років він/вона зазвичай дивився(лась) вам в лице, коли робив(ла) що-небудь разом або розмовляючи з вами?

27 Чи у віці 4-5 років він/вона усміхався(лась) у відповідь на усмішку іншої людини?

28 Чи у віці 4-5 років він/вона показував(ла) коли-небудь предмети, що цікавили його/її, щоб привернути до них вашу увагу?

29 Чи у віці 4-5 років він/вона пропонував(ла) коли-небудь поділитися з вами чимось, окрім їжі?

30 Чи у віці 4-5 років він/вона проявляв(ла) бажання розділити з вами його/її задоволення від чого-небудь?

31 Чи у віці 4-5 років він/вона пробував(ла) коли-небудь розвеселити вас, коли ви відчували смуток чи біль?

32 Чи у віці 4-5 років він/вона, коли йому/їй коли-небудь було щось потрібно або він/вона потребував(ла) допомоги, чи дивився(лась) він/вона на вас, супроводжуючи погляд жестами, звуками або словами, щоб привернути вашу увагу?

33 Чи у віці 4-5 років він/вона проявляв(ла) нормальний діапазон виразів обличчя?

34 Чи у віці 4-5 років він/вона коли-небудь спонтанно долучався(лась) до спільних ігор, наприклад «Коровай», «Баба сіяла горох», пробуючи наслідувати дії інших?

35 Чи у віці 4-5 років він/вона грав(ла) в ігри з використанням уяви?

36 Чи у віці 4-5 років він/вона проявляв(ла) інтерес до інших незнайомих однолітків?

37 Чи була у віці 4-5 років у ного/неї позитивна реакція, коли до нього/неї підходила інша дитина?



38 Чи у віці 4-5 років він/вона, коли ви заходили в кімнату і починали розмовляти з ним/нею, не вживаючи його/її імені, чи піднімав(ла) він/вона погляд, чи звертав(ла) на вас увагу?

39 Чи у віці 4-5 років він/вона брав(ла) коли-небудь участь в іграх з використанням уяви з іншою дитиною, так, щоб було видно, що кожен з них розуміє, які уявні дії проробляє інший?

40 Чи у віці 4-5 років він/вона грав(ла) разом з дітьми в ігри, у яких є потреба спільних дій з групою інших дітей, наприклад, хованки або кидання м'яча?

## Додаток Г

### МЕТОДИКА РЕР-R

#### Суттєві чинники для проведення тесту

Відповідним місцем для проведення тесту є середнього розміру, добре освітлена та провітрена кімната, ізольована від галасу ззовні. Основним обладнанням є: стіл та дитяче крісло, сходи без перил та крісло для екзаменатора. Варто підготувати також кілька нагород: напої або печиво.

Матеріали, потрібні для проведення окремих завдань, розміщено у „Підручнику РЕР-R", а також в частині „Картка для досліджень та профілі результатів" (див. „Додаток О"). Допомога до тесту, яку описано та проілюстровано в „Додатку А", повинна знаходитись під контролем дослідника. Найкраще її тримати в коробці подалі від дітей. Додаткова коробка може знадобитися для збереження вже використаного приладдя.

Як вже згадувалося, РЕР-R містить 131 завдання, які перевіряють розвиток, і 43 завдання, які досліджують поведінку. Час для проведення тесту та занотовування результатів не є чітко визначеним, він коливається від 45 до 90 хвилин. Оскільки це не є тест, що вимагає контролювання часових параметрів, тому час тривалості тесту залежить від рівня адекватності дитини та від опанування проблем з поведінкою, які з'являються під час дослідження особи, що тестується.

Матеріали для тесту вибрано та опрацьовано таким чином, щоб вони були цікавими для дитини і полегшували налагодження контакту. Перші три вправи (надування мильних бульбашок) виявилися дуже приємними для більшості дітей. Якщо не з'являється неочікуваних труднощів, екзаменатор повинен розпочати завдання із цих вправ відразу після прибуття дитини, уникаючи таким чином розгубленості та проблем, пов'язаних з моментом переходу до тестових досліджень. Якщо це можливо, то найкраще посадити

дитину за стіл та зацікавити її бульбашками. Співпраця з дитиною може видатися спочатку важкою, оскільки деякі діти дуже важко переносять навіть нетривале розлучення з батьками. Батьки можуть надати інформацію, яким чином заспокоїти дитину або запобігти її нервуванню. Було би добре заздалегідь довідатися, які ласощі любить дитина, щоб відповідно заздалегідь їх приготувати. Рекомендується використання винагород, аби заохотити дитину до участі в дослідженні. Якщо дитина бажає іграшок або ігор, їх можна використати для запевнення оптимальної участі в тестовому дослідженні. Якщо дитина в подальшому відмовляється від співпраці, дослідник може випробувати матеріали та вправи нижчого рівня розвитку дитини, тобто знизити вимоги та зменшити стрес.

Інколи може виявитися, що дитина, відокремлена від батьків або поставлена у нову ситуацію, неспокійна і не дає можливості залучитися до праці. Такі діти вимагають спеціального заспокоєння та заохочення. Один з батьків може, наприклад, знаходитися у приміщенні, де розпочинається тестування, й покинути його відразу ж, як дитина заспокоїться. Діти, як правило, при звичаються до нової ситуації, поволі перестають плакати і насамкінець беруть участь у завданнях. Однак, якщо такого не станеться і дитина в подальшому буде плакати та опиратися, один з батьків повинен залишитися протягом цілого часу проведення тестування. Важливим є запевнити батьків, що дослідник раніше вже випробовував такі способи пристосування дитини до тестування, і в цьому немає нічого нового, дивного або нервового. Дослідник може найкраще допомогти дитині та батькам, зберігаючи спокій та збираючи всю інформацію, яка могла би бути корисною для заспокоєння дитини.

## **ПРОВЕДЕННЯ ЧАСТИНИ ТЕСТУ, ЯКА ПЕРЕВІРЯЄ РОЗВИТОК**

Для полегшення проведення тесту його елементи складено в залежності від матеріалів. Вони упорядковані згідно рівнів розвитку, від вправ найлегших до найскладніших, хоча таке укладання не є точним. Не

треба дотримуватися усталеного порядку завдань, але в основному вправи повинні проводитися по черзі, за якою їх пронумеровано. З огляду на те, що розвиток дітей із аутизмом не є рівномірним, вправи не поділяються на обов'язкові та з вищим ступенем складності. Однак дослідник може відмовитися від надання вправ залегких для даної дитини. Можна також в першу чергу зробити найскладніші вправи з даної сфери розвитку, якщо є підстави припускати, що така вправа більше зацікавить дитину. Інколи проведення тестування може виявитися простішим, якщо переплітаються вправи легші зі складнішими або більш стресовими. Дослідник вирішує, від якого рівня почати дослідження в різних сферах розвитку.

Дослідник PEP-R може також довільно проводити кожен вправу. Принципово опускаються типові усні рекомендації. В частині „Підручник до тестування" в інструкціях з'являється слово „вказувати", „давати вказівку", з яким пов'язується основна ієрархія методів проведення тестування :

- 1) усні рекомендації, вживання простої мови для вказівок,
- 2) жести або сигнали, які служать для інформування дітей про те, що належить зробити,
- 3) керування дитиною під час виконання завдання, рухання руками дітей та допомога їм в праці з матеріалами.

### **ОЦІНКА ЗАВДАНЬ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ РОЗВИТКУ**

Усі завдання „Шкали розвитку" оцінюються під час виконання тестування. Якщо дослідник не впевнений в критеріях оцінки даного завдання, то повинен в той час, коли дитина виконує їх, робити нотатки, а під кінець тесту скористатися підручником PEP-R. Система оцінювання завдань, що стосуються розвитку, складається з трьох ступенів виконання завдання: зараховано, обнадійливо, нвзараховано. Конкретний опис критеріїв кожної з цих оцінок знаходиться в підручнику PEP-R, тут подаємо тільки основні засади оцінки виконання завдання :

зараховано - оцінку (зар.) отримує завдання, яке дитина зуміє самостійно добре виконати,

обнадійливо - оцінку обнадійливу(об.)/зона найближчого розвитку/ отримує таке виконання завдання, яке вказує, що дитина більш-менш знає, як виконати завдання, але не є в стані його вдало закінчити; або коли дослідник змушений декілька разів показувати або вчити дитину, як слід виконати завдання.

незараховано - в ситуації, коли дитина не є в стані зробити жодної частини завдання або навіть не пробує його виконати, незважаючи на те, що дослідник декілька разів його демонстрував; за виконання завдання отримує оцінку н.зар..

### **ПРОВЕДЕННЯ ЗАВДАНЬ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ ПОВЕДІНКИ**

Більшість завдань „Шкали поведінки" знаходиться в кінці тесту (завдання 144-174). Оцінка більшості із них не залежить від того, як дитина використовує матеріали або як на них реагує, але від того, як дитина поводить себе під час вправ довільних та організованих. Протягом всього часу, проведеного з дитиною, дослідник повинен спостерігати за нею та її реакціями або зацікавленнями, а також складати нотатки.

Дослідник може захотіти зібрати інформацію про загальні можливості дитини в межах навчання й тимчасово використати тест як підґрунття до науки. Може, наприклад, на основі одного з умінь, оцінюваних як обнадійливо, спробувати навчити дитину опанувати цим вмінням. Після якогось проміжку часу дослідник може повторити те саме завдання та оцінити, в якій мірі дитина засвоює нову інформацію.

Тест може бути також використаний для оцінки суспільної поведінки дитини. Деякі діти можуть радісно споглядати, охоче усміхатися або можуть пробувати щось сказати. З цього можна зробити висновок, що дитина дає собі раду з присутністю дорослого. Це можна перевірити в приміщенні з „прозорим" дзеркалом, відвертаючись спиною до дитини і виглядаючи через

вікно або виходячи на хвилину з кімнати. Дослідник може зауважити зміни в поведінці дитини, коли дорослий не звертає на неї уваги.

Дослідник може стверджувати, чи дитина дає собі раду з почуттями, виявленими дорослими. Він повинен спостерігати, чи поведінка дитини змінюється в залежності від перебільшених змін поведінки дорослого (усмішки, гримаси, збудження). Слід перевірити, чи дитина реагує по-різному на зміни голосу дослідника, на раптове „ні" та „стій". Ситуація дослідження є найкращою обставиною, щоб знайти найефективніший спосіб мотивування дитини. Під час тесту можна використовувати різні види винагород (ласощі, улюблені іграшки, вільний час, рухову стимуляцію, схвалення). Дослідник повинен звернути увагу на частоту нагородження (нагородження відразу, відтерміноване, нерегулярне) та вид нагород, які належить використати, аби викликати жадану реакцію дитини.

### **ОЦІНКА ЗАВДАНЬ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ ПОВЕДІНКИ**

Система оцінювання завдань, що стосуються поведінки, відрізняється від системи оцінювання завдань, що перевіряють розвиток. Критерії оцінки спираються на спостереження та думку осіб, що проводять тест. Терміни „відповідно" та „в нормі" використовуються для означення поведінки, характерної для дітей, що розвиваються правильно в даній віковій групі. При виставленні оцінки дослідник повинен пам'ятати, що відповідна поведінка в даному віці стосується теперішнього віку розвитку і залежить від інтелектуального рівня розвитку дитини. В зв'язку з цим, дослідник повинен ознайомитися зі способами поведінки, характерної для дітей, що розвиваються правильно в різних вікових групах.

Елементи шкали поведінки найкраще оцінити відразу після проведення тесту, коли дослідник переглядає записи, зроблені під час спостереження. Важливо здійснити оцінювання, коли враження від спостереження за дитиною є свіжими.

Конкретна поведінка може бути оцінена позитивно як „відповідна" або негативно як „невідповідна". Поведінка не оцінюється як „обнадійлива". Якщо поведінка є характерною для даного віку, то дитина отримує оцінку „відповідна" (відп.). Якщо поведінка є доволі нехарактерною, то її можна оцінити двояко: „помірно невідповідна" (пом.) або „в значній мірі невідповідна" (зн.). Оцінка „помірно невідповідна" використовується у випадку, коли поведінка дитини є в помірній мірі гіршою, але лише тільки дещо іншою від нормальної поведінки. „В значній мірі невідповідною" вважається та поведінка, інтенсивність, якість та частота прояву якої рішучим чином відрізняються від нормальної і яка є однозначно нетиповою.

## **КАРТКИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПРОФІЛІ РЕЗУЛЬТАТІВ**

### **КАРТКИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Картками для записування результатів тесту PEP-R є картка, що підсумовує дослідження, десять карток для нотування та оцінювання (Картка оцінок), а також картка підрахунку. Усі вони зібрані в „Додатку В".

В „Картці, що підсумовує дослідження" знаходяться спеціальні рубрики для занотовування персональних даних дитини, а саме: вік, стать, код хвороби (за МКХ-10), класу, в якому навчається дитина. Є там також окремі рубрики для запису дати проведення тестування, прізвища дослідника, а також рубрики для зазначення конкретних рис дитини: її істотних обмежень, поведінки та спонтанного спілкування. Вгорі сторінки дослідник записує суму результатів кожної з семи сфер зі шкали розвитку та з чотирьох шкал, що стосуються поведінки. Картки оцінок (1-10) використовуються для нотаток в окремих завданнях, а також для запису спостережень за поведінкою дитини під час виконання тесту. У картках названо ті завдання, які треба буде розв'язати у тесті, потрібні до них матеріали та кілька зауважень, що полегшують оцінювання. Докладні інструкції знаходяться в підручнику до тесту. Вгорі колонки з результатами знаходяться символи, що відповідають

окремим сферам, що стосуються поведінки та розвитку : **Шкала поведінки**

K = Встановлення контакту та емоційні реакції

Z = Гра та зацікавлення предметами

B = Реакції на імпульси, стимули

M = Мовлення, мова

### **Шкала розвитку**

N = Наслідування

P = Сприйняття, перцепція

MM = Дрібна моторика

MD = Моторика велика

WR = Зорово-рухова координація

CP = Пізнавальна діяльність

KM = Комунікація, активне мовлення.

В колонках, що стосуються поведінки дитини, дослідник ставить оцінки : відп. (відповідна), пом. (помірно невідповідна), зн. (в значній мірі невідповідна), а в колонках, що стосуються розвитку, такі оцінки: зар. (зараховано), об. (обнадійливо), незар. (незараховано). Відповідний квадратик, в який слід вписувати оцінку за виконання даного завдання, обведено грубою лінією, що полегшує знаходження відповідного місця в рядку. У випадку, коли дитина є замалою для виконання вправи, слід зазначити це, вставляючи у відповідному місці „н. стос." (не стосується). Дані про критерії оцінок та ситуацій, в яких вправа не стосується дитини, знаходяться в підручнику PEP-R.



Картка підрахунку має допомогти в запобіганні виникнення помилок при останньому вписуванні пунктів до підсумовуючої картки, профілю шкали розвитку та профілю поведінки.

В першу чергу екзаменатор повинен підрахувати результати на кожній з десяти карток оцінки та занотувати її в рубриках внизу колонки.

Підсумовані результати слід перемістити до відповідних таблиць в картці підрахунку, по чергово, починаючи від першої картки. Для кожної сфери розвитку та сфери, що стосується поведінки, підготовано окремі таблиці. У верхній частині таблиці знаходиться ряд поділених навкіс ґраток, в яких розміщено номер картки та кількість всіх завдань в кожній оцінюваній сфері. Подивимося, наприклад, на таблицю, яка належить до шкали розвитку та стосується наслідування. Нагорі першої колонки (зліва) знаходиться навкіс поділений квадратик, позначений 1/6. Ця колонка призначена для переписування з картки оцінок №1 результатів з частини, що стосується наслідування. Разом усіх результатів (зар., об., незар. або н.стос.) повинно бути шість. Після переписування усіх результатів з картки №1 до відповідних рубрик таблиці картки підрахунку, можна приступити до переписування результатів з Картки оцінок №2 і далі, аж до заповнення всіх рубрик. Число всіх результатів в даній лінійці записується в останній колонці (названій „разом”).

Число з колонки „разом” з кожної таблиці „Картки підрахунку” слід вписати до відповідних їм рубрик в „Підсумовуючій картці”. Суму усіх результатів, відп., пом., зн., в чотирьох сферах, що стосуються поведінки, записати в рубриках названих так само. Таким же чином записуються суми результатів зар., об., незар. в семи сферах розвитку. Передостання лінійка таблиці „Шкали розвитку” в картці, що підсумовує дослідження, призначена до запису загального результату в „Шкалі розвитку” (WSR). Туди слід вписати число зарахованих досліджень зі „Шкали розвитку”. „Картка підрахунку” потрібна також для визначення „Профілю шкали розвитку” та „Профілю шкали поведінки”.

## **ПРОФІЛЬ ШКАЛИ РОЗВИТКУ**

Загальне число зарахованих завдань з кожної з семи сфер розвитку розміщується в „Профільні шкали розвитку”. Число зарахованих завдань записується в „Картці підрахунку”. З правого та лівого боку діаграми знаходиться шкала віку, на якій можна визначити рівень розвитку дитини для кожної сфери розвитку.

Остання колонка справа „Профіль Шкали Розвитку” становить „Результат” в „Шкалі Розвитку” (WSR), тобто є сумою всіх зарахованих завдань „Шкали Розвитку”. Після прирівняння „Результату” в „Шкалі Розвитку” до „Шкали Віку”, що знаходиться з правого боку діаграми можна встановити вік розвитку дитини. Його слід вписати до рубрики в таблиці „Шкала Розвитку” в „Картці, що підсумовує дослідження”.

Внизу кожної з колонок „Профіль Шкали Розвитку” знаходяться рубрики, в які слід вписати суми всіх обнадійливих результатів (об.) для кожної сфери розвитку. Ці результати визначають можливості дитини до навчання та пропонують точки виходу при плануванні навчання.

## **ПРОФІЛЬ ШКАЛИ ПОВЕДІНКИ**

Число кілець, що відповідають сумі результатів в значній мірі невідповідних (зн.) в даній сфері, які стосуються поведінки, слід замалювати чорним кольором в чверті, котра відповідає даній сфері. Кільця слід замальовувати, починаючи від середини. Якщо дитина отримала чотири оцінки в значній мірі невідповідна (зн.), в сфері реакцій на імпульси, замальованими залишаться чотири найближчі середовища кілець в чверті, яка репрезентує цю сферу. Потім слід легко затінити число кілець, які відповідають числу оцінок помірно невідповідна (пом.) в кожній сфері поведінки, замальовуючи чергові кільця в напрямку зовнішнього кола аж до заповнення цілої чверті.

## **ЧАСТИНА III**

## **ПІДРУЧНИК ТЕСТУ РЕР-R**

### **1. ВІДКРУЧУВАННЯ ПЛЯШЕЧКИ**

**Матеріали:** пляшечка мильними бульбашками.

**Процедура:** Постав посудину на столі і скажи: „Це бульбашки". Підсунь пляшечку до дитини і покажи їй, як треба відкручувати кришку. Якщо дитина не може відкрутити кришку, то покажи їй один раз, як це зробити, а потім скажи, щоб вона спробувала знову.

**Сфера розвитку:** дрібна моторика

**Оцінка виконання:**

зараховано – дитина відкручує кришку самостійно;

обнадійливо – дитині не вдається відкрутити кришку, але вона знає, які рухи необхідно зробити;

незараховано - дитина старається відкрутити кришку, але не знає рухів, які слід виконати або взагалі не пробує виконати завдання, навіть після показу його дослідником.

### **2. НАДУВАННЯ МИЛЬНИХ БУЛЬБАШОК**

**Матеріали:** пляшечка з мильними бульбашками.

**Процедура:** Покажи, як слід дути бульбашки, потім подай дитині і скажи,

щоб вона видула бульбашки.

**Сфера розвитку:** дрібна моторика

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина видуває кілька бульбашок;

обнадійливо - дитині не вдається видути бульбашки, незважаючи на те, що вона знає, які дії слід виконувати (вона підносить кришечку до губ, кривить уста, дмухає).

незараховано - дитині не вдається видути бульбашки і вона не знає, які дії слід виконати або дитина взагалі не пробує виконати вправу.

## **СТЕЖЕННЯ ОЧИМА ЗА ПРЕДМЕТАМИ, ЩО РУХАЮТЬСЯ**

**Матеріали:** пляшечка з мильними бульбашками.

**Процедура:** Під час проведення завдання №2 з мильними бульбашками, спостерігай за дитиною, коли демонструєш завдання та коли дитина пробує його виконати. Спостерігай, чи дитина проводить поглядом за бульбашками, що рухаються.

**Сфера розвитку:** зорова перцепція.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина стежить очима за рухом бульбашок;

обнадійливо - дитина через певний час цікавиться бульбашками;

незараховано - дитина не може або навіть не пробує стежити поглядом за бульбашками, що рухаються.

## **4. ПЕРЕТИН ПОГЛЯДОМ ОСІ ТІЛА**

**Матеріали:** бульбашки або будь-який інший предмет, що привертає увагу дитини.

**Процедура:** Затримай одну з бульбашок на кришечці та порухай ними (або будь-яким

іншим предметом, що зацікавлює дитину) з права наліво, перетинаючи вісь тіла.

**Сфера розвитку :** зорова перцепція

**Оцінка виконання :**

зараховано - дитина протягом усього часу спостерігає за рухом;

обнадійливо - дитина спостерігає за рухом тільки до лінії паралельної до осі тіла або незначним чином її переступає;

## **5. ДОСЛІДЖЕННЯ КУБИКІВ ДОТИКОМ**

**Матеріали** : три кубики (покритий хутром; шорсткий; ребристий).

**Процедура**: Поклади три кубики на столі перед дитиною.

**Сфера поведінки** : реакція на дотик

**Оцінка поведінки** :

відповідна - дитина відповідно реагує на предмети (складає їх, доторкається придивляється до них, запитує або розповідає про них);

помірно невідповідна - дитина проявляє особливе або надмірне зацікавлення предметами, хоча в загальному ними не цікавиться;

в значній мірі не відповідна - дитина реагує невідповідно, проявляючи нетипове або надмірне зацікавлення предметами (смакує, нюхає, дряпає, навязливо торкається).

## **6. ГРА КАЛЕЙДОСКОПОМ**

**Матеріали** : калейдоскоп

**Процедура**: покажи дитині, для чого служить калейдоскоп, і покрути калейдоскопом або рухомим кільцем. Подай дитині калейдоскоп та дай вказівку покористуватися ним (аби до нього заглянула та покрутила ним або кільцем на обідку).

**Сфера поведінки** : наслідування (рухове).

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина дивиться в калейдоскоп та крутить кільцем;

обнадійливо - дитина може дивитися у калейдоскоп або крутити кільцем, але не може виконати обох дій одночасно;

незараховано - дитина не хоче або не може ані дивитися в калейдоскоп, ані прокручувати кільцями або самим калейдоскопом.

## **7. ДОМІНУВАННЯ ОКА**

**Матеріали** : калейдоскоп

**Процедура**: під час проведення завдання №6 „Гра калейдоскопом" спостерігай, чи дитина проявляє визначене домінування одного ока. Якщо дитина прикладає калейдоскоп раз до одного ока, раз до другого, продемонструй завдання знову. Подай дитині калейдоскоп ще раз і покажи жестом, щоб вона подивилася знову. Зверни увагу на те, чи дитина частіше користується одним оком.

**Сфера поведінки** : зорова перцепція.

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина проявляє рішуче домінування одного ока (протягом усього часу користується одним і тим же оком);

обнадійливо - дитина проявляє початки домінування одного ока (як правило, користується одним і тим же оком);

незараховано - дитина не проявляє домінування жодного ока.

## **8. ДВОРАЗОВЕ НАТИСНЕННЯ ДЗВІНКА**

**Матеріали** : дзвінок

**Процедура**: постав дзвінок на столі перед дитиною. Зверни її увагу на те, що робиш („А тепер подивися, що я роблю"). Натисни по одному разу на дзвінок і скажи дитині, щоб вона зробила те саме („Зараз ти", „Зроби так, як я"). Якщо дитина натисне на дзвінок лише один раз або декілька разів, продемонструй вправу ще раз і посприятуй тому, щоб дитина повторила цю дію.

**Сфера поведінки** : наслідування (рухове).

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина наслідує та натискає на дзвінок двічі;

обнадійливо - дитина безрезультатно пробує наслідувати (натискає на дзвінок один або декілька разів);

незараховано - у дитини не виходить або вона навіть не пробує натиснути на дзвінок, незважаючи на додаткове демонстрування.

## **9. ЗАГЛИБЛЕННЯ ПАЛЬЦЕМ У ПЛАСТИЛІН**

**Матеріали** : глина або пластилін.

**Процедура**: покажи, як зробити заглиблення в пластиліновій кульці.

**Сфера поведінки** : дрібна моторика.

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина свідомо робить заглиблення в пластиліні (глині);

обнадійливо - дитина легко торкається пальчиком пластиліну (глини), але її не вдається зробити заглиблення;

незараховано - дитина взагалі не пробує виконати завдання.

## **10. ВЗЯТТЯ ПАЛИЧОК**

Завдання можна пропустити та вважати зарахованим, якщо завдання №12 „Виліплювання мисочки з глини" було вже проведено та зарахувалося.

**Матеріали** : кулька з пластиліну та шість паличок.

**Процедура**: зігни кульку з пластиліну так, щоб утворився „плячочок". Поясни: „Це іменинний торт, поставимо на ньому свічки". Постав одну „свічку", тобто паличку, в плячочок („торт"). Подай дитині

паличку, щоб вона її також поставила. Якщо дитина відмовляється від співпраці, то постав всі палички і посприятуй тому, щоб дитина їх витягла.

**Сфера поведінки :** дрібна моторика.

**Оцінка поведінки :**

зараховано - дитина бере хоча б одну паличку двома пальцями;

обнадійливо - дитина бере паличк, затискуючи цілу долоню;

незараховано - дитина не може або не хоче взяти палички, щоб встромити або витягти її.

## **11. ФОРМУВАННЯ ВАЛИКА З ПЛАСТИЛІНУ**

**Матеріали :** пластилін або глина.

**Процедура:** Дай дитині частину пластиліну. Покажи, як потрібно качати пластилін, щоб утворити довгий валик, а потім скажи, щоб дитина спробувала зробити те саме.

**Сфера поведінки :** наслідування (рухове).

**Оцінка поведінки :**

зараховано - дитина качає з пластиліну довгий валик;

обнадійливо - дитина пробує качати пластилін або бавиться ним, виконуючи рухи, подібні до качання, але не в стані сформувати валик;

незараховано - дитина не пробує навіть наслідувати або не є в стані бавитися пластиліном в спосіб, що нагадує качання.

## **12. ВИЛПЛЮВАННЯ МИСОЧКИ З ПЛАСТИЛІНУ**

**Матеріали :** глина або пластилін.

**Процедура:** покажи дитині, як ліпити мисочку з глини або пластиліну. Зроби кульку з глини або пластиліну і подай її дитині, щоб вона сама спробувала зробити мисочку.



**Сфера поведінки** : дрібна моторика.

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина формує предмет, який нагадує мисочку;

обнадійливо - дитині не вдається сформувати мисочки, але вона знає, які рухи необхідно виконувати (місити, формувати);

незараховано - дитина не пробує виконати завдання або пробує виконати завдання, але не знає, які дії необхідно здійснити.

### **13. ГРА З ЛЯЛЬКОЮ, ЩО НАДЯГАЄТЬСЯ НА РУКУ**

**Матеріали** : лялька (пес або кіт).

**Процедура**: покажи дитині ляльку і скажи: „Це ... (пес/кіт).

Надягни ляльку на руку і скажи: „Я - кіт(котик)/пес (песик). Мяу-мяу/гав-гав. Я зараз тебе поцілую”. Вдавай, що лялька цілує дитину, але не торкайся дитини насправді. Якщо дитина не відреагує, вдавай, що лялька плаче, сміється, зачіпає дитину і заохочує її до гри. Після цього подай ляльку дитині і скажи : „Зараз ти будеш котиком/песиком". Посприяй дитині, щоб вона одягла ляльку на руку і користувалася пальцями для хитання головою і лапами тваринки.

**Сфера поведінки** : наслідування (рухове).

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина кладе театральну ляльку на руку і наслідує хитання головою та лапами театральної ляльки;

обнадійливо - дитина безрезультатно пробує наслідувати рухи ляльки (невпевнено одягає ляльку на руку або не вміє використовувати пальці для руху лапами тваринки);

незараховано - дитина не може або не хоче одягти ляльку на руку.

### **14. НАСЛІДУВАННЯ ГОЛОСІВ ТВАРИН**

**Матеріали** : лялька (пес або кіт).

**Процедура**: під час проведення завдання №14 „Гра з лялькою, що одягається на руку” заохочуй дитину до наслідування голосів. Коли дитина бавиться з лялькою, скажи: „Мяу-мяу/гав-гав”. Заохочуй дитину, щоб вона вчинила подібно.

**Сфера поведінки** : наслідування (голосу).

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина говорить „мяу, мяу” або наслідує голоси тварин, представлені дослідником;

обнадійливо - дитина пробує наслідувати голоси, видаючи які-небудь звуки;

незараховано - дитині не вдається або не хочеться виконувати завдання.

## **15. НАСЛІДУВАННЯ ДІЙ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОБУТОВИХ ПРЕДМЕТІВ**

**Матеріали** : лялька (пес або кіт) та чотири предмети (ложечка, зубна щітка, хусточка, горнятко).

**Процедура**: вдягни ляльку на руку. Продемонструй використання предмета на ляльці. Подай дитині той самий предмет, тримаючи ляльку на своїй руці і скажи: „Зараз зроби це ти”. Повтори цю дію з кожним предметом (годування, подавання напою, чищення зубів, витирання носа).

**Сфера поведінки** : наслідування (рухове).

**Оцінка поведінки** :

зараховано - дитина наслідує щонайменше три дії;

обнадійливо - дитина наслідує щонайменше одну дію;

незараховано - дитина не розуміє або не може виконати жодної дії.

## **16. ВКАЗУВАННЯ НА ЧАСТИНИ ТІЛА**

**Матеріали :** лялька (пес або кіт)

**Процедура:** одягни ляльку на руку і тримай її біля дитини. Попроси дитину, щоб вона доторкнулася або показала око або ротик ляльки.

**Сфера поведінки :** пізнавальна діяльність

**Оцінка поведінки :**

зараховано - дитина доторкається або вказує щонайменше на три частини тіла ляльки;

обнадійливо – дитина доторкається до ляльки або правильно показує щонайменше одну частину тіла, показує загально, виконуючи рух рукою в напрямку однієї частини тіла (показує обличчя замість очей); показує кожного разу ту саму частину (завжди очі) за умови, що хоч раз правильно показує названу частину тіла;

незараховано - дитина не вміє або не може виконати завдання.

## **17. ПОКАЗУВАННЯ ВЛАСНИХ ЧАСТИН ТІЛА**

**Матеріали :** непотрібні

**Процедура:** не використовуючи жестів, попроси дитину, щоб показала своє око, ніс, вухо, ротик.

**Сфера поведінки :** пізнавальна діяльність

**Оцінка поведінки :**

зараховано - дитина доторкається або вказує щонайменше три частини тіла;

обнадійливо – дитина доторкається або показує щонайменше одну частину тіла, показує лише загально, виконуючи рухи в напрямку однієї частини тіла (обличчя замість очей) показує завжди ту саму частину тіла

(кожного разу завжди очі), однак за умови, що хоч раз правильно показує названу частину,

незараховано - дитина не вміє або не пробує показати жодної частини тіла.

## **18. СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІД ЧАС ГРИ З ЛЯЛЬКОЮ, ЩО ОДЯГАЄТЬСЯ НА РУКУ**

Завдання необхідно оминати і вважати зарахованим, якщо дитина виконала завдання № 13 „Гри з лялькою”.

**Матеріали** : лялька (пес або кіт)

**Процедура** подай дитині одну ляльку, а другу одягни на руку. Спитай : „В що ми побавимося ?” Використовуючи театральну ляльку в якості персонажу, заохочуй дитину, щоб вона розіграла з тобою якусь сценку. Якщо дитина нічого не запропонує та не захоче жодної гри, запропонуй, щоб ляльки подрімали або затанцювали, або ж пішли до магазину за морозивом.

**Сфера поведінки**: пізнавальна діяльність

**Оцінка поведінки**:

зараховано - дитина розіграє сценку з лялькою

обнадійливо – дитина розіграє сценку, використовуючи тільки свою ляльку і не співпрацюючи з лялькою дослідника, розіграє сценку, бавлячись лише з лялькою дослідника і не використовуючи власної,

незараховано - дитина не вміє або не хоче розігравати сценки з жодною лялькою.

## **19. і 20. ЗАПОВНЕННЯ ДОЩЕЧКИ ГЕОМЕТРИЧНИМИ ФІГУРАМИ**

Увага: в завданні оцінюються два елементи сфери розвитку: 19.-сприйняття, 20.-зорово-рухова координація.

**Матеріали:** дощечка з вирізаними формами трьох фігур (коло, квадрат, трикутник).

**Процедура** поклади дощечку перед дитиною так, щоб основа трикутника знаходилася найближче до дитини. Поклади коло, квадрат та трикутник між дитиною та дощечкою ручкою догори. Перевір, чи жодна фігура не знаходиться при відповідному її вирізі. Покажи дитині дощечку для того, щоб вона заповнила її фігурами. Не показуй однак жодного конкретного отвору. Якщо після певного проміжку часу дитина має проблеми з розумінням або виконанням завдання, покажи, як необхідно виконати його на прикладі кола. Потім поклади коло назад на стіл і попроси дитину заповнити дощечку.

### **ЗНАХОДЖЕННЯ ВІДПОВІДНИХ ОТВОРІВ (19.)**

**Сфера розвитку :** сприйняття (зорове).

#### **Оцінка виконання :**

зараховано - дитина без показу правильно розміщує всі три фігури в отворах або десь поблизу них;

обнадійливо - дитина правильно розміщує щонайменше одну фігуру в отворі або біля нього або ж потребує показу для того, щоб повторити або закінчити завдання;

незараховано - дитина не вміє або не хоче вказати відповідних отворів, навіть після показу.

### **ВКЛАДАННЯ ФІГУР ДО ВІДПОВІДНИХ ОТВОРІВ (20.)**

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

#### **Оцінка виконання :**

зараховано - дитина правильно вкладає три фігури до отворів,

обнадійливе - дитина правильно вкладає щонайменше одну фігуру або потребує показу для того, щоб розпочати або закінчити завдання;

незараховано - дитина не вміє або не хоче, навіть після показу, вкласти жодну фігуру до відповідного отвору.

## **21. НАЗИВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР**

**Матеріали** : дощечка з вирізаними формами фігур (коло, квадрат, трикутник).

**Процедура**: поклади геометричні фігури на столі. Вкажи на трикутник та запитай дитину: „Що це?" Те саме повтори з рештою фігур.

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно називає три форми фігур,

обнадійливо - дитина правильно називає щонайменше одну фігуру або називає всі фігури так само (колом називає коло, квадрат та трикутник), однак за умови, що хоча б одну фігуру називає правильно.

незараховано - дитина не вміє або не пробує назвати фігур.

## **22. ПАСИВНЕ РОЗПІЗНАВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР**

**Матеріали** : дощечка з вирізаними формами геометричних фігур (коло, квадрат, трикутник).

**Процедура**: поклади геометричні фігури на столі. Попроси дитину: „Подай мені коло". Якщо дитина не розуміє звороту „Подай", спробуй сказати „Покажи мені...", „Вкажи...", „Де є...?" Повтори те саме з квадратом та трикутником.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина подає (доторкається, вказує) усі три фігури.

обнадійливо - дитина подає (доторкається, вказує) правильно щонайменше на одну фігуру.

незараховано - дитина не може або не хоче ані показувати, ані подавати відповідної фігури.

### **23. ЗАПОВНЕННЯ ДОЩЕЧКИ З ВИРІЗАНИМИ ФОРМАМИ**

**Матеріали** : дощечка з вирізаними чотирма формами (парасоля, курча, метелик, грушка).

**Процедура**: поклади на столі перед дитиною дощечку. Подай дитині один з вирізаних предметів та скажи, щоб вона вставила його у виріз в дощечці. Коли вона це зробить, подай наступний елемент. Дані дії повтори зі всіма предметами. Якщо після певного часу дитина не розуміє, як виконати завдання, продемонструй завдання, використовуючи всі чотири елементи. Забери знову всі фігури з дощечки та дай вказівку, щоб дитина ще раз її заповнила.

**Сфера розвитку** : зорова перцепція

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина розміщує правильно всі чотири елементи на дощечці та не потребує показу, щоб виконати завдання;

обнадійливо - дитина розміщує правильно щонайменше один елемент або потребує продемонструвати, як треба виконати завдання.

незараховано - дитина не може розмістити жодного елемента правильно, навіть після демонстрування.

### **24. ПЕРЕТИНАННЯ ОСІ ТІЛА З МЕТОЮ ПЕРЕНЕСЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОЗАЇКИ**

**Матеріали** : дощечка з вирізаними чотирма формами (парасоля, курча, метелик, грушка).

**Процедура:** поклади порожню дощечку перед дитиною. З лівого боку дитини, біля дощечки поклади парасолю та курча, а з правого боку дитини поклади метелика та грушку. Дай вказівку дитині, щоб вона вставила елементи в дощечку. Якщо дитина не захоче цього виконати, оціни виконання завдання пізніше, використовуючи інші матеріали (напр., крейди, кубики) та вставляючи їх в такий спосіб, щоб дитина мусила перетинати вісь тіла так, щоб перенести потрібні елементи.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина, щоб перенести потрібні елементи та розмістити їх у визначеному місці, перетинає вісь тіла більше, ніж один раз.

обнадійливо - дитина перетинає вісь тіла лише один раз;

незараховано - дитина не перетинає осі тіла.

## **25. і 26. ЗАПОВНЕННЯ ДОЩЕЧКИ ЕЛЕМЕНТАМИ РІЗНОГО РОЗМІРУ**

Увага : в завданні оцінюються два елементи сфери розвитку: 25. - перцепція, 26. - зорово-рухова координація.

**Матеріали :**дощечка з трьома вирізаними прямокутниками (рукавички).

**Процедура:** поклади дощечку на столі перед дитиною, поклавши вирізані елементи між дощечкою та дитиною. Перевір, чи жодна частина не знаходиться у відповідному їй отворі. Дай вказівку дитині, щоб вона вклала окремі елементи до відповідних отворів. Однак не показуй жодного конкретного отвору. Якщо через певний проміжок часу дитина і надалі має труднощі з розумінням або виконанням завдання, покажи, як вкласти всі частини. Вийми елементи та поклади їх на столі. Вкажи заново, щоб дитина вклала їх у відповідні отвори в дощечці.



## **РОЗПІЗНАВАННЯ ОТВОРІВ ЗА РОЗМІРОМ (25.)**

**Сфера розвитку:** зорова перцепція.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина сама правильно знаходить отвори в дощечці, навіть, якщо не може вкласти в них елементи, а ставить їх тільки поблизу (нижче, вище) відповідного отвору;

обнадійливо - дитина правильно знаходить отвір для щонайменше одного елементу, але не мусить розміщувати в ньому даного елементу;

незараховано - дитина не може або взагалі не пробує розмістити жодного предмету в отворах дощечки.

## **РОЗПІЗНАВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ В ОТВОРАХ ЗА РОЗМІРАМИ (26.)**

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина самостійно і точно розміщує всі три елементи в отворах дощечки;

обнадійливо - дитина розміщує правильно щонайменше один елемент або потребує демонстрації, щоб вкласти елементи до відповідних отворів;

незараховано - дитина не може або взагалі не пробує розмістити жодного елементу в отворах дощечки.

## **27. ВІДМІННІСТЬ МАЛИХ ТА ВЕЛИКИХ ПРЕДМЕТІВ**

**Матеріали :** дощечка з вирізаними трьома прямокутниками (рукавички).

**Процедура:** поклади найменший та найбільший прямокутник, вирізаний з рукавички на столі, а дощечку відклади в бік. Малий елемент поклади з лівого боку дитини, а великий - з правого. Потім покажи їх та

скажи : „Подивися на них, вони є не однаковими. Чим вони відрізняються?" Підніми великий елемент та запитайся: „Яким є цей?" або „Цей є ...?" Так само зроби з другим елементом. Проведи завдання два рази.

**Сфера розвитку** : спілкування; активне мовлення

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина в обох спробах правильно визначає елементи як „великий", „більший" і „малий", „маленький", „найменший";

обнадійливо - дитина в обох спробах хоча би один раз правильно визначає елемент;

незараховано - дитина не може або взагалі не визначає правильно жодного елементу.

## **28. ПАСИВНЕ РОЗПІЗНАВАННЯ МАЛИХ ТА ВЕЛИКИХ ПРЕДМЕТІВ**

**Матеріали** : дощечка з вирізаними трьома прямокутниками (рукавички).

**Процедура:** використай ті самі елементи, що в завданні №27. Поклади малий елемент з лівого боку дитини, а великий - з правого боку. Скажи: „Подай мені той малий". Відклади назад елемент, який тобі подала дитина і скажи: „Подай мені той великий". Завдання проведи два рази. Дитина може тільки показати елемент, замість того, щоб його подавати. Однак важливим є те, щоб відповідь була зрозумілою.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно показує або подає обидва елементи;

обнадійливо - дитина в обох спробах щонайменше один раз правильно показує або подає названий елемент;

незараховано - дитина не може або взагалі не показує та не подає названого елемента.

## **29. і 30. СКЛАДАННЯ ПАЗЛІВ**

Увага : завдання оцінюється як два елементи з двох сфер розвитку: 29.- розуміння мови, 30.- зорово-рухова координація. Завдання слід оминати та вважати незарахованими, якщо дитині не зараховано завдання 23.- заповнення дощечки з вирізаними формами.

**Матеріали :** пазли, що складаються з чотирьох частин.

**Процедура:** поклади на стіл елементи пазлів. Дай вказівку дитині, щоб вона склала малюнок (наприклад, котика). Якщо через деякий час дитина має труднощі з розумінням або виконанням завдання, склади малюнок. Потім попроси, щоб вона спробувала знову.

### **ПРИПАСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПАЗЛУ (29.)**

**Сфера розвитку :** пізнавальні дії.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно складає елементи;

обнадійливо - дитина складає правильно щонайменше два елементи пазлів (елементи не повинні бути строго між собою зв'язаними) або дитина потребує демонстрування, щоб виконати завдання;

незараховано - дитина не може або взагалі не пробує скласти елементи, навіть після демонстрації.

### **СКЛАДАННЯ ПАЗЛІВ (30.)**

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина складає пазли, поєднуючи всі чотири елементи і не потребує демонстрації, щоб виконати завдання;

обнадійливо - дитині потрібно продемонструвати для того, щоб почати або закінчити завдання, або вона поєднує між собою щонайменше два елементи;

незараховано - дитина навіть після демонстрування не може або не поєднує між собою елементи.

### **31. СКЛАДАННЯ КАРТИНКИ З КОРОВОЮ**

Завдання можна оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №23 „Заповнення дощечки з вирізаними формами”.

**Матеріали** : мозаїка з шести елементів з картинкою корови.

**Процедура**: поклади елементи мозаїки на стіл перед дитиною. Скажи: „Це - корова”. Потім дай дитині вказівку, щоб вона склала корову. Якщо після певного проміжку часу дитина має труднощі з розумінням або виконанням завдання, продемонструй, що слід зробити та дозволь їй зробити це заново.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано — дитина правильно складає всі елементи і не потребує демонстрування, як треба виконати завдання;

обнадійливо - дитина частково складає елементи, поєднуючи правильно щонайменше два елементи або потребує демонстрування, як треба виконати або розпочати завдання;

незараховано - дитина не пробує виконати завдання або пробує, але їй не вдається скласти навіть двох елементів незважаючи на те, що завдання було продемонстровано.

### **32. ПОЄДНАННЯ КОЛЬОРОВИХ КУБИКІВ З КОЛЬОРОВИМИ КРУЖЕЧКАМИ**

**Матеріали** : п'ять кольорових кубиків (жовтий, червоний, голубий, зелений, білий) та п'ять паперових кружечків тих самих кольорів.

**Процедура:** вибери три кубики з кружечками відповідно до кольорів. Розклади кружечки на столі перед дитиною. Подай дитині один з кубиків, вказуючи на кружечки. Словами та за допомогою жестів дай вказівку, щоб дитина поставала кубики у відповідні кружечки. Якщо дитина має проблеми з розумінням або виконанням завдання, покажи, як треба його виконати, використовуючи всі три кубики. Забери кубики та заново дай вказівку. Подавай дитині почергово по одному кубіку. Повтори завдання з рештою кубиків та одним використаним раніше.

**Сфера розвитку :** зорова перцепція

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина поєднує всі п'ять кубиків з відповідними їм кружечками та не потребує демонстрації, щоб виконати завдання;

обнадійливо - дитина поєднує щонайменше один кубик з відповідним йому кружечком або потребує демонстрації, як розпочати або закінчити вправу;

незараховано - дитина не поєднує жодного кубика з відповідним йому кружечком.

### 33. НАЗИВАННЯ КОЛЬОРІВ

**Матеріали :** п'ять кольорових кубиків (жовтий, червоний, голубий, зелений, білий).

**Процедура:** постав всі кубики на стіл перед дитиною. Покажи або підними один кубик та спитай: „Який це колір?" Повтори завдання з рештою кубиків.

**Сфера розвитку :** спілкування; активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно називає всі кольори;

обнадійливо - дитина правильно називає хоча б один колір або використовує тільки один колір для визначення всіх кубиків (говорить, що всі кубики зелені);

незараховано - дитина не вміє правильно назвати жодного кольору або взагалі не пробує цього зробити.

#### **34. ПАСИВНЕ РОЗПІЗНАВАННЯ КОЛЬОРІВ**

**Матеріали :** п'ять різних кружечків .

**Процедура:** поклади всі п'ять кружечків на стіл перед дитиною та скажи: „Подай мені червоний". Якщо дитина не розуміє виразу „подай мені", спробуй сказати: „Вкажи", „Покажи", „Де ...?" Забери кружечок, який подала тобі дитина та повтори з рештою кружечків. Не забувай завжди відкладати кружечок, після цього дай чергове завдання.

**Сфера розвитку:** пізнавальна діяльність

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно розпізнає всі п'ять кольорів;

обнадійливо - дитина правильно розпізнає щонайменше один колір;

незараховано - дитина не розпізнає жодного кольору.

#### **35. і 36. ЗВУКИ БРЯЗКАЛЬЦЯ**

Увага : завдання оцінюється як два окремі елементи: завдання №35 як елемент сфери розвитку, що стосується спостереження (слухового), завдання №36 як елемент „Шкали поведінки", що стосується реакції на імпульси (слухові).

**Матеріали :** брязкальце.

**Процедура:** в той час, коли дитина зайнята виконанням іншого завдання, розмісти брязкальце в невидному місці (за плечами або під столом). Видай голосний звук і занотуй реакцію дитини.

## **ОРІЄНТАЦІЯ НА ЗВУК БРЯЗКАЛЬЦЯ (35.)**

**Сфера розвитку :** сприйняття (слухове).

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина чує та орієнтується , звідки долинає звук брязкальця;

обнадійливо - дитина слабо реагує на звук брязкальця (може підняти очі, але не знає, звідки походить звук);

незараховано - дитина не реагує на звук.

## **РЕАКЦІЯ НА ЗВУК БРЯЗКАЛЬЦЯ (36.)**

**Сфера поведінки :** реакція на подразники (слухові).

**На що звернути увагу:** при проведенні завдання слід звернути увагу, чи дитина реагує правильно, надмірно нервується або взагалі не реагує на звук колотушки.

**Оцінка виконання:**

відповідна - дитина адекватно реагує на звук;

помірковано невідповідна - дитина реагує на звук зі значним запізненням або виказує в певній мірі нехарактерну емоційну реакцію на звук;

в значній мірі невідповідна - дитина нехарактерно реагує на звук.

До цих реакцій можуть належати нехарактерні емоційні реакції, напр., винятковий переляк або брак яких-небудь реакцій.

## **37. САМОСТІЙНЕ ХОДІННЯ**

Завдання проводиться лише з наймолодшими дітьми і лише у випадку, коли не помічено ще здібності дитини до самостійного ходіння. Завдання призначено для дітей фізично обмежених.

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура**: допоможи дитині встати та спробуй заохотити її до самостійної ходьби. Поблизу не повинно знаходитися нічого, що могло б підтримувати дитину. Якщо дитина має проблеми в самостійному ходінні, подай їй спочатку одну, а потім другу руку.

**Сфера розвитку**: велика моторика.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина ходить сама, без допомоги;

обнадійливо - дитина ходить сама, тримаючись за одну руку;

незараховано - дитина ходить, але треба тримати її за обидві руки, дитина взагалі не ходить або не може ходити.

### 38. ПЛЕСКАННЯ В ДОЛОНІ

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура**: поплескай декілька разів в долоні так, щоб дитина це побачила. Потім дай вказівку дитині, щоб вона зробила те саме. Кожне плескання в долоні під час проведення тесту можна вважати зарахованим.

**Сфера розвитку** : велика моторика.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина час від часу кілька разів плесне в долоні;

обнадійливо - дитині не вдається плескати в долоні, але вона знає, які рухи потрібно виконати;

незараховано - дитині не вдається плескати в долоні, вона не знає, які рухи потрібно виконати, або ж взагалі не пробує виконати завдання.

### 39. СТОЯННЯ НА ОДНІЙ НОЗІ



Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині не зараховано завдання №37 „Ходіння самостійно”.

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура:** покажи, як стояти на одній нозі. Дай вказівку дитині, щоб вона зробила так само. Дитина не повинна стояти поблизу чогось, що могло б її підтримувати. Якщо дитина має проблеми з утриманням рівноваги, подай їй руку.

**Сфера розвитку** : велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина стоїть на одній нозі протягом 1 - 2 секунд;

обнадійливо - дитині не вдається стояти самостійно на одній нозі і вона потребує притримуватися руки дослідника,

незараховано - дитина взагалі не пробує стояти на одній нозі (не піднімає ноги або просто не розуміє завдання).

#### **40. СТРИБАННЯ НА ОБОХ НОГАХ**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині не зарахували або вона отримала результат обнадійливо за завдання №37 „Самостійне ходіння”.

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура:** покажи дитині, як слід стрибати на місці одночасно на обох ногах. Дай вказівку дитині, щоб вона зробила так само. Яке-небудь випадкове підскакування під час проведення тестування можна вважати зарахованим.

**Сфера розвитку** : велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина підскакує, відриваючи та ставлячи обидві стопи одночасно;

обнадійливо - дитина пробує безуспішно підскочити на обох ногах (підгинає коліна, але не відриває ніг від землі або підскакує, відштовхуючись однією ногою або спираючись на одну ногу);

незараховано - дитина не пробує підскакувати.

#### **41. НАСЛІДУВАННЯ РУХІВ ВЕЛИКОЇ МОТОРИКИ**

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура**: сконцентруй увагу дитини („Подивися, що я роблю”).

Виконай такі жести, показуючи дитині словами та за допомогою жестів, щоб вона їх повторила :1) підними руку, 2) доторкнися до носа, 3) підними одну руку догори, а другою в той же час доторкнися до носа.

**Сфера розвитку** : наслідування (рухове).

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина наслідує всі три жести;

обнадійливо - дитина наслідує або пробує наслідувати щонайменше один жест;

незараховано - дитина не пробує наслідувати жодних рухів.

#### **42. ДОТОРКАННЯ ВЕЛИКИМ ПАЛЬЦЕМ ПОЧЕРГОВО ДО УСІХ ПАЛЬЦІВ ТОЇ**

**САМОЇ РУКИ**

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура**: встань біля дитини ,поверни обличчя в тому ж напрямку, що й обличчя дитини. Сконцентруй увагу дитини („Подивися, що я роблю”). Покажи дитині свою долоню та розстав широко пальці. Покажи, як почергово

доторкатися великим пальцем до кінцівок пальців тої самої руки. Доторкайся великим пальцем по чергово до пальця вказівного, середнього, безіменного та мізинця. Порекомендуй дитині, щоб вона зробила так само.

**Сфера розвитку:** мала моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина доторкається великим пальцем до кожного пальця по чергово;

обнадійливо - дитина торкається хоча б до одного пальця незважаючи на черговість;

незараховано - дитина рухає пальцями, але не торкається великим пальцем до жодного з них або взагалі не пробує виконати завдання.

#### **43. ЛОВІННЯ М'ЯЧА**

**Матеріали :** гумовий м'яч діаметром 20-25 см.

**Процедура:** встань та відійди від стола. Дай вказівку дитині, щоб вона зробила так само. Покажи дитині м'яч та дай знак, що кинеш його до неї. Трохи посунься та легко кинь м'яч дитині. Зверни увагу, чи дитина спіймала м'яч. Потім попроси дитину, щоб вона кинула м'яч до тебе. Виконайте завдання тричі.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина ловить м'яч хоча б один раз із трьох кидків;

обнадійливо - дитина, незважаючи на спроби, не ловить м'яч (не потрапляє в нього або його упускає).

незараховано - дитина жодного разу не пробує зловити м'яч.

#### **44. КИДАННЯ М'ЯЧА**

**Матеріали :** гумовий м'яч.

**Процедура:** під час проведення завдання №43 „Ловіння м'яча" зверни увагу на те, як дитина кидає м'яч назад до тебе.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина кидає м'яч хоча б один раз протягом трьох подач;

обнадійливо - дитина пробує кинути м'яч, але їй це не вдається (не потрапляє в нього або його опускає);

незараховано - дитина жодного разу не пробує кинути м'яч.

#### **45. КОПАННЯ М'ЯЧА**

**Матеріали :** гумовий м'яч.

**Процедура:** покажи дитині, як копнути м'яч. Дай вказівку, щоб вона зробила так само.

Подай або підштовхни м'яч так, щоб він підкотився в напрямку дитини, і заохоть її, щоб вона копнула його три рази.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина копає м'яч щонайменше один раз протягом трьох подач;

обнадійливо - дитина пробує, але їй не вдається копнути м'яч (наступає на м'яч або пхає його ногою);

незараховано - дитина взагалі не пробує копнути м'яч (не відриває стопи від землі).

#### **46. ДОМІНУВАННЯ НОГИ**

**Матеріали :** гумовий м'яч або сходи.

**Процедура:** під час проведення завдання №45 „Копання м'яча" зверни увагу, чи дитина протягом всього часу використовує ту саму ногу.

Спостерігай, як дитина ходить по сходах. Зверни увагу, чи завжди вона ставить спершу ту саму ногу.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина проявляє домінування однієї ноги;

обнадійливо - дитина проявляє домінування однієї ноги, що недостатньо для її віку;

незараховано - дитина не проявляє домінування жодної ноги.

#### **47. ПЕРЕНЕСЕННЯ М'ЯЧА**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитина не виконує завдання №37 „Ходіння самостійно".

**Матеріали :** гумовий м'яч.

**Процедура:** під час гри з м'ячем попроси дитину, щоб вона принесла тобі м'яч, занесла до коробки або поклала на стіл.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина робить щонайменше чотири кроки, не упускаючи м'яча;

обнадійливо - дитина відпускає м'яч після того, як зробить один або два кроки;

незараховано - дитина не може ані протримати м'яч, ані зробити з ним жодного кроку.

#### **48. ШТОВХАННЯ М'ЯЧА**

Завдання слід оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зараховано завдання №44 „Кидання м'яча”.

**Матеріали :** гумовий м'яч.

**Процедура:** сядь на підлогу та заохоть дитину до катання м'яча поміж вами або в напрямку якоїсь цілі.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина свідомо котить м'яч до цілі;

обнадійливо - дитина котить м'яч без цілі;

незараховано - дитина не котить м'яч взагалі.

#### **49. ХОДІННЯ СХОДАМИ, СТУПАЮЧИ ПОПЕРЕМІННО**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитина не виконала завдання №37 „Ходіння самостійно”.

**Матеріали :** сходи, найкраще без перил.

**Процедура:** встань з дитиною перед сходами. Покажи, як слід ходити ними. Дай дитині вказівку, щоб вона вчинила так само. Якщо дитина має проблеми, подай їй руку.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка - виконання:**

зараховано - дитина ходить сходами, ступаючи поперемінно;

обнадійливо - дитина ходить сходами, але ставить дві ноги на кожную сходинку;

незараховано - дитина не пробує вийти або ходити сходами (наприклад, повзає).

#### **50. СИДІННЯ НА КРІСЛІ**

**Матеріали** : крісло для дітей.

**Процедура**: під час проведення тесту спостерігай за дитиною щоразу, коли вона сідає на крісло.

**Сфера розвитку** : велика моторика.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина самостійно сідає на крісло;

обнадійливо - дитина пробує сісти на крісло, але потребує допомоги;

незараховано - дитина не пробує сісти на крісло.

## **51. ПІДШТОВХУВАННЯ ХОДУНКІВ**

**Матеріали** : ходунки на коліщатах.

**Процедура**: скажи дитині, щоб вона сіла в ходунки. Заохоть дитину, щоб вона підштовхнула ходунки та підійшла до тебе або ходила по кімнаті.

**Сфера розвитку** : велика моторика.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина відштовхується ногами та є спроможною рухатися в ходунках по кімнаті;

обнадійливо - дитина пробує відштовхнутися, але їй це не вдається (рухає ногами, але не може зрушити з місця ходунки);

незараховано - дитина взагалі не хоче всістися в ходунки або сідає, але не хоче в них рухатися.

## **52. ДИТЯЧІ ГРУПОВІ ІГРИ**

Завдання можна оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зараховано завдання №18 „Спільна діяльність під час гри з театральними ляльками”.

**Матеріали** : рушник (або кусок м'якого матеріалу).

**Процедура:** заохоть дитину до спільної гри. Проведи дві гри. Це може бути гра „Ку-ку”, гра, що полягає в плесканні в долоні під час співу, або інша гра, яка вимагає наслідування визначених дій. Зверни увагу на те, чи дитина виконує ці дії та чи має охоту виконувати гру, наприклад, чи накладає собі рушник на очі або закриває долонями в спосіб, потрібний для даної гри.

**Сфера розвитку** : наслідування (рухове).

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина розуміє одну з ігор, бере в ній участь та розпочинає гру від самого початку;

обнадійливо - дитина бере участь в грі, але не має охоти самостійно розпочинати її ще раз;

незараховано - дитина взагалі не цікавиться іграми.

### **53. ПОШУКИ СХОВАНОВОГО ПРЕДМЕТУ**

Завдання можна оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зараховано завдання №108 „Відшукування цукерки, схованої під горнятком”.

**Матеріали** : горнятко або рушник та довільний улюблений предмет

**Процедура:** накрій предмет горнятком або рушником на видному місці. Заохоть дитину, щоб вона принесла предмет. Якщо дитина не знайде предмету, піднеси горнятко (рушник), відкриваючи предмет до половини.

**Сфера розвитку** : пізнавальні дії

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина з легкістю знаходить предмет, цілковито схований;

обнадійливо - дитина змушена шукати предмет ще раз або знаходить його наполовину відкритим;

незараховано - дитина не пробує знайти предмет.



## **54. РЕАКЦІЯ НА ВЛАСНЕ ВІДОБРАЖЕННЯ У ДЗЕРКАЛІ**

**Матеріали :** дзеркало

**Процедура:** покажи дзеркало та дай вказівку дитині, щоб подивилася на власне відображення („Кого ти бачиш?“)

**Сфера розвитку :** налагодження контактів та емоційні реакції.

Увага: зверни увагу на те, чи дитина реагує невідповідно на власне відображення (старається не дивитися на нього, вдаряє в дзеркало, нервується, надмірно цікавиться дзеркалом).

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно реагує на власне відображення в дзеркалі (говорить, що бачить себе, вдає, що радіє, робить міни, легко доторкається до дзеркала);

помірно невідповідна - дитина реагує нехарактерно на власне відбиття в дзеркалі;

в значній мірі невідповідна – дитина невідповідно реагує на власне відображення у дзеркалі (уникає споглядання себе у дзеркалі, вдаряє його, надмірно цікавиться дзеркалом, нервується).

## **55. РЕАКЦІЯ НА ФІЗИЧНИЙ КОНТАКТ**

**Матеріали :** не потрібно.

**Процедура:** дай знати дитині, що хочеш її підняти. Підними дитину і легко погойдай (якщо дитина заважка, щоб її підняти, погойдай дитину, тримаючи її на руках).

**Сфера розвитку :** налагодження контактів та емоційні реакції.

**На що звернути увагу :** під час проведення тесту зверни увагу на те, чи фізичний контакт викликає нервозність або надмірну збудливість дитини.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно реагує на фізичний контакт, проявляє радість зі спільного контакту;

помірно невідповідна - дитина реагує певним чином нехарактерно, але ці реакції не є такими інтенсивними, як у випадку суттєво невідповідної поведінки;

в значній мірі невідповідна - дитина неправильно реагує на фізичний контакт, наприклад, кричить, втікає, боїться, плаче або є цілком пасивною.

## **56. РЕАКЦІЯ НА ЛОСКОТИ**

**Матеріали:** не потрібно

**Процедура:** жартома полоскотати дитину

**Сфера розвитку :** реакція на імпульси (дотикові).

**На що звернути увагу :** зверни увагу, чи дитина реагує на лоскотання занадто бурхливо або занадто слабо.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно реагує, справляючи враження, що гра з дослідником є для неї приємною;

помірно невідповідна - дитина реагує певним чином нехарактерно: трохи боїться, уникає лоскотання або взагалі не реагує на нього.

в значній мірі невідповідна - дитина нехарактерно реагує на делікатне лоскотання, може плакати, бурхливо сміятися, боятися або бути зовсім пасивною (брак реакцій).

## **57. і 58. ЗВУК СВИСТКА**

Увага: завдання оцінюється як два окремих елементи: завдання №57 як завдання, що досліджує сферу розвитку в області сприйняття (слухового); завдання №58 як завдання, що служить для оцінки сфери поведінки стосовно реакцій на подразники (слухові).

## **Матеріали : свисток**

**Процедура:** коли дитина зайнята виконанням іншого завдання, сховай свисток в долоні та голосно засвисти. Зверни увагу на реакцію дитини.

### **ОРІЄНТАЦІЙНА РЕАКЦІЯ НА ЗВУК СВИСТКА (57.)**

**Сфера розвитку :** сприйняття (слухове).

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина рішуче реагує на звук і правильно орієнтується, звідки він походить звук. Реакція може бути вербальною (дитина питається, що це був за звук) або невербальна (дитина кліпає очима, змінює вираз обличчя, повертає голову в напрямку звуку);

обнадійливо - реагує на звук, але не розуміє з якого напрямку він походить;

незараховано - дитина взагалі не проявляє будь-якої реакції на звук.

### **РЕАКЦІЯ НА ЗВУК СВИСТКА (58.)**

**Сфера розвитку :** реакція на подразники (слухові).

**На що звернути увагу :** під час проведення завдання зверни увагу, чи дитина реагує на звук свистка неправильно, чи реагує бурхливо або взагалі не звертає уваги на звук.

#### **Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно реагує на звук, проявляє зацікавлення та докладно орієнтується, звідки походить звук;

помірно невідповідна - дитина реагує на звук із значним спізненням та проявляє дещо неправильну емоційну реакцію;

в значній мірі невідповідна - дитина реагує на звук неправильно, занадто емоційно, занадто вразливо (затуляє вуха руками) або взагалі не реагує.

## 59. РЕАКЦІЯ НА ЖЕСТИ

Завдання слід проводити, якщо здібність дитини до реакцій на жести ще не обстежувалася.

**Матеріали :** непотрібні

**Процедура:** це завдання можна проводити довільно, пам'ятаючи про використання виключно жестів. Не можна давати дитині будь-яких усних вказівок. Наприклад, назви дитину по імені та вкажи рукою, щоб підійшла до тебе, відклала кубики, подала тобі крейду та присіла.

**Сфера розвитку :** сприйняття (зорове).

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина послідовно реагує на всі жести;

обнадійливо - дитина непослідовно реагує на жести (відповідає на деякі);

незараховано - дитина взагалі не реагує на жести.

## 60. ПИТТЯ З ГОРНЯТКА

**Матеріали :** горнятко та улюблений напій

**Процедура:** запропонуй дитині щось випити та налий невелику кількість напою до горнятка. Постав горнятко на стіл перед дитиною.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина підносить горнятко, тримає його між великим пальцем та іншими пальцями і п'є напій, нерозливаючи та непускаючи слину;

обнадійливо - дитина тримає горнятко цілою долонею та пальцями (не самими пальцями) або тримає горнятко, але розливає напій під час пиття;

незараховано - дитина не може самостійно тримати горнятко.

## **61. ПРОХАННЯ ПРО ДОПОМОГУ З ВИКОРИСТАННЯМ ЖЕСТІВ**

**Матеріали :** ласощі або мала іграшка, закрита в чистій банці.

**Процедура:** помісти предмет або ласощі в банку і добре її закрути. Подай дитині банку, вказавши, щоб вона пригостилася або взяла іграшку. Якщо дитина не може відкрити банки, почекай декілька секунд і нічого не говорячи простягни до неї долоню. Якщо дитина не відреагує, підсунь долоню ближче. Скажи : „Чи мені тобі допомогти?"

**Сфера розвитку:** спілкування; активне мовлення.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина просить про допомогу усно або з використанням жесту;

обнадійливо - дитина дивиться на дослідника, але не робить жодного виразного жесту, щоб попросити про допомогу або потребує заохочення, щоб висловити потребу;

незараховано - дитина взагалі не шукає допомоги.

## **62. РЕАКЦІЯ НА ШНУРІВКИ**

**Матеріали :** шнурівки із зав'язаним на кінці вузликом.

**Процедура:** поклади шнурівки на стіл перед дитиною і заохоть, щоб вона ними бавилася.

**Сфера розвитку :** гра та зацікавлення предметами.

**На що звернути увагу :** під час проведення завдання зверни увагу, чи дитина реагує на шнурівки з підсиленою зацікавленістю або нехарактерно ними бавиться.

### **Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина реагує на шнурівки відповідно до свого віку розвитку;

помірно невідповідна - реакція дитини на шнурівки є дещо відмінною від правильної. Дитина може підняти шнурівки, але нічого з ними не робити або не цікавитися ними.

в значній мірі невідповідна - реакція дитини є нетиповою. Дитина може кинути шнурівки, легко ними вдарити, махати або зовсім ними не цікавитися.

### **63. НАНИЗУВАННЯ НАМИСТИН ІЗ ОТВОРАМИ НА ШНУРІВКИ**

**Матеріали :** два великих дві великі кульки з отворами та шнурівки з вузликом з однієї сторони.

**Процедура:** поклади кульки та шнурівки на стіл перед дитиною. Якщо після певного проміжку часу дитина має проблеми з розумінням або виконанням завдання, покажи, як слід зробити. Потім дай вказівку дитині, щоб вона нанизувала кульки на шнурівки.

**Сфера розвитку :** дрібна моторика.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитині без великих труднощів вдається нанизувати на шнурівки щонайменше одну кульку;

обнадійливо - дитині з труднощами вдається нанизувати на шнурівки щонайменше одну кульку або їй не вдається нанизувати кульки на шнурівки, але вона знає, які рухи слід виконати;

незараховано - дитина пробує нанизувати кульки на шнурівки, але вона не знає, які рухи слід виконати або взагалі не пробує виконати завдання.

### **64. ГОЙДАННЯ КУЛЬОК НА ШНУРКАХ**

**Матеріали** : дві великі кульки з отворами та шнурівки з вузликом з однієї сторони.

**Процедура**: нанизай кульки на шнурівки. Встань та дай вказівку дитині, щоб вона встала також. Візьми до рук шнурівки з кульками та погойдати кульками, як маятником. Подай дитині шнурівки з кульками та дай дитині вказівку, щоб їх розгойдала.

**Сфера розвитку** : велика моторика.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина гойдає кульки, як маятник;

обнадійливо - дитина намагається розгойдати куульки (рухає шнурівками догори та донизу або гойдає ними короткими поривчастими рухами);

незараховано - дитина не пробує гойдати кульки.

**65. ЗНІМАННЯ ШЕСТИКУТНИКІВ З ДРОТИКА (НАПР. ДЛЯ ЧИСТКИ ЛЮЛЬКИ)** **Матеріали** : шість малих шестикутників з отворами та дротик довжиною біля 25 см (напр., для чистки люльки).

**Процедура**: поклади всі шестикутники на дротик та покажи дитині, як зняти один з них. Подай дитині шестикутники на дротику та дай вказівку, щоб вона їх зняла. Якщо треба, легко допоможи їй рукою. Якщо дитина має проблеми, притримай один кінець дротика в той час, коли дитина знімає шестикутники.

**Сфера розвитку** : дрібна моторика.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина користується обома руками одночасно, однією рукою тримає дротик, а другою знімає шестикутники;

обнадійливо - дитина знімає лише один або два шестикутники або послуговується лише однією рукою;

незараховано - дитина не може або не хоче виконати завдання.

## **66. НАНИЗУВАННЯ ШЕСТИКУТНИКІВ НА ВСТАНОВЛЕНИЙ ВЕРТИКАЛЬНО КІЛОЧОК**

Завдання можна оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зарахували завдання №63 „Нанизування намистин на шнурівки“.

**Матеріали:** вертикально встановлений на підставці кілочок та шість малих шестикутників.

**Процедура:** покажи, як нанизувати шестикутники на кілочок. Подай дитині шестикутники, притримай стояк та дай вказівку, щоб нанизала їх на кілочок.

**Сфера розвитку :** дрібна моторика.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина без допомоги зуміє нанизати три шестикутники;

обнадійливо - дитина нанизує один шестикутник або потребує допомоги, щоб виконати завдання;

незараховано - дитина не хоче або не може нанизати шестикутники на кілочок, незважаючи на притримування стояка.

## **67. КООРДИНАЦІЯ ДІЙ ОБОХ РУК**

**Матеріали :** кружечки з отворами, папір, крейда, ножиці.

**Процедура:** спостерігай за дитиною під час: нанизування кружечків на шнурівки, різання паперу, розмальовування картинок або будь-якої іншої діяльності, яка вимагає користування обома руками. Зверни увагу на те, чи дитина користується обома руками одночасно (дитина однією рукою тримає шнурівку, а другою нанизує кульки; розмальовує картинку однією рукою, а другою притримує папір).

**Сфера розвитку :** мала моторика.



**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина протягом усього часу скоординовано користується обома руками;

обнадійливо - дитина не завжди користується двома руками одночасно (знає, які рухи слід виконати, але інколи помиляється або не може добре скоординувати діяльність рук);

незараховано - дитина не може або не пробує користуватися обома руками.

**68. ПЕРЕКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТУ З РУКИ В РУКУ**

**Матеріали :** пазли, кружечки, шнурівки.

**Процедура:** спостерігай за дитиною під час виконання завдань з кружечками та пазлами. Зверни увагу на те, чи дитина перекладає предмети з руки в руку.

**Сфера розвитку :** велика моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина з легкістю перекладає предмети з руки в руку;

обнадійливо - дитина інколи перекладає предмети з руки в руку;

незараховано - дитина не може або не пробує перекладати предмети з руки в руку.

**69. ЯК ТЕБЕ ЗВАТИ?**

**Матеріали :** непотрібні.

**Процедура:** в довільний час проведення тесту запитай дитину: „Як тебе звати?“ Заохоть дитину, щоб вона назвала своє ім'я та прізвище.

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина називає ім'я та прізвище ;

обнадійливо - дитина називає лише ім'я або зменшене ім'я;

незараховано - дитина називає інші імена або взагалі не відповідає.

## **70. ТИ ХЛОПЧИК ЧИ ДІВЧИНКА?**

**Матеріали :** непотрібні.

**Процедура:** в довільний час проведення тесту, після проведення завдання №69 „Як тебе звати?“, запитай дитину : ..Ти хлопчик чи дівчинка?"

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно визначає свою стать;

обнадійливо - дитина неправильно визначає свою стать або повторює останнє почуте слово;

незараховано - дитина не відповідає.

## **71. СПОНТАННІ СПРОБИ ПИСЬМА**

**Матеріали :** непотрібні.

**Процедура:** попроси дитину, щоб вона сіла за стіл. Розгорни зошит на чистій сторінці та поклади його перед дитиною. Подай дитині крейду та дай вказівку, щоб вона щось накреслила. Якщо після певного проміжку часу дитина нічого спонтанно не креслить, візьми крейду в дитини та продемонструй їй креслення. Віддай дитині крейду та накажи заново, щоб вона щось накреслила

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина спонтанно креслить або ставить будь-який значок;

обнадійливо - дитина креслить, але потребує продемонструвати, як треба виконати завдання;

незараховано - дитина не може або не пробує нічого накреслити, незважаючи на те, що дії було продемонстровано,

## **72. ДОМІНУВАННЯ ОДНІЄЇ РУКИ**

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура:** під час проведення завдань №73-79 (перемальовування, розмальовування, обведення фігур) зверни увагу на те, чи дитина виказує визначене домінування однієї руки. Запиши, якою рукою дитина бажає користуватися або якою рукою користується частіше. Виразне домінування однієї руки повинні вказувати передовсім старші діти.

**Сфера розвитку** : велика моторика.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина виказує визначене домінування однієї руки ;

обнадійливо - домінування однієї руки не є достатньо виразним як на даний вік;

незараховано - дитина не виказує домінування руки.

## **73. - 74. ПЕРЕМАЛЬОВУВАННЯ ЛІНІЙ ТА ФОРМ**

**Матеріали** : зошит для вправ.

**Процедура:** відкрий зошит на відповідній сторінці та поклади його перед дитиною. Покажи дитині взірець для малювання, щоб вона його перемалювала. Дозволь дитині спробувати тричі. Якщо після певного часу дитина має проблеми з розумінням або виконанням завдання, продемонструй його. Потім дай вказівку дитині, щоб виконала завдання заново. Під час проведення цього завдання спостерігай, якою рукою дитина користується частіше та оціни завдання №72 „Домінування руки“.

**Сфера розвитку** : зорово-рухова координація.

### **ПЕРЕМАЛЬОВУВАННЯ ВЕРТИКАЛЬНОЇ ЛІНІЇ (73.)**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №71 „Спонтанні спроби письма”.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - під час трьох спроб дитина перемальовує щонайменше одну вертикальну лінію і не потребує показу, щоб це виконати. Лінія може бути майже вертикальною, з близькою до взірця довжиною,

обнадійливо – дитина пробує перемалювати вертикальну лінію, але замість неї малює криву лінію, скривлену, скоріше горизонтальну, ніж вертикальну, малює вертикальну лінію, але коротшу від взірця, малює вертикальну лінію, але додає до неї інші елементи (обмальовує лінію колом).

незараховано – дитині не вдається або вона не пробує перемалювати вертикальну лінію (тримає крейду на папері, але не малює).

### **ПЕРЕМАЛЬОВУВАННЯ КОЛА (74.)**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №71 „Спонтанні спроби креслення”.

зараховано - дитина перемальовує коло і не потребує показу, щоб це виконати.

обнадійливо – дитина пробує перемалювати коло, але малює фігуру, яка нагадує багатокутник або відкритий овал, малює спіральним рухом кілька овалів, що накладаються, потребує показу, щоб виконати це завдання.

незараховано - дитині не вдається або вона не пробує перемалювати коло; намальована фігура зовсім не нагадує коло (Приклади зарахування в додатку 3).

### **75. ПЕРЕМАЛЬОВУВАННЯ КВАДРАТА**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №73 „Перемальовування вертикальної лінії”.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина перемальовує квадрат щонайменше один раз протягом трьох спроб і не потребує показу, щоб виконати це завдання. Квадрат повинен бути фігурою замкненою без великих переривань на жодному боці. Чотири сторони повинні бути більш-менш рівними, а кути наближені до прямих. Лінії можуть бути злегка хвилястими,

обнадійливо - дитина пробує перемалювати квадрат, але він не є замкненою фігурою. Сторони виразно нерівні, кути не є наближеними до прямих або лінії є виразно хвилястими, або ж дитина потребує показу, щоб розпочати чи закінчити це завдання.

незараховано - дитині не вдається або вона не перемальовує квадрат або ж вона малює фігуру, яка не нагадує квадрат (Приклади зарахування в додатку 3).

## **76. ПЕРЕМАЛЬОВУВАННЯ ТРИКУТНИКА**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання

№73 „Перемальовування вертикальної лінії”.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина перемальовує трикутник щонайменше один раз протягом трьох спроб і не потребує показу, щоб виконати це завдання;

обнадійливо – дитина пробує перемалювати трикутник, але він не є замкненою фігурою, кути не є правильно сформованими або лінії є виразно хвилястими; потребує показу, щоб розпочати або виконати завдання.

незараховано - дитині не вдається або вона не може виконати завдання, або ж намальована фігура зовсім не нагадує трикутник (Приклади зарахування в додатку 3).

### **77. ПЕРЕМАЛЬОВУВАННЯ РОМБУ**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №73 „Перемальовування вертикальної лінії”.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина перемальовує квадрат щонайменше один раз протягом трьох спроб і не потребує показу, щоб виконати це завдання. Ромб повинен бути фігурою замкненою без великих переривань на жодній зі сторін; сторони повинні бути скоріше прямими та більш-менш рівної довжини;

обнадійливо - дитина пробує перемалювати ромб, але він не є замкненою фігурою, має виразно нерівні сторони або лінії є злегка хвилястими;

незараховано - дитині не вдається або вона не пробує перемалювати ромб або малює фігуру, яка зовсім не нагадує ромб (Приклади зарахування в додатку 3).

### **78. РОЗМАЛЬОВУВАННЯ КАРТИНОК**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №71 „Спонтанні спроби креслення”.

**Матеріали :** зошит для вправ та крейда

**Процедура:** відкрий зошит для вправ у місці, де знаходиться малюнок зайчика. Дай вказівку дитині розмалювати хвіст, вуха та лапки зайчика. Дитина не повинна розмалювати весь малюнок.

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина точно в межах малюнка розмальовує хвіст, вуха та лапи зайчика;

обнадійливо - дитина старається розмальовувати зайчика точно в межах малюнка, але їй це не вдається і вона розмальовує поза контурами;

незараховано - дитині не вдається або вона взагалі не пробує розмалювати малюнок в межах контурів або малює по цілій сторінці.

## **79. ОБВЕДЕННЯ КРАЮ ФІГУР**

Завдання можна оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зараховано або вона отримала обнадійливу оцінку за завдання №74-77 „Перемальовування фігур“.

**Матеріали** : зошит для вправ та крейда

Процедура: дай вказівку дитині провести лінію по краю кола, квадрата, трикутника, ромба. Якщо вона не зможе провести лінії по краю крейдою, покажи їй, як можна замалювати край фігур вказівним пальцем та дай дитині вказівку зробити так само. Якщо треба, то допоможи дитині рукою або використай усні вказівки або жести.

**Сфера розвитку** : зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина обмальовує крейдою або пальцем принаймні три фігури і не потребує проведення руки;

обнадійливо - дитина обмальовує щонайменше одну фігуру або потребує допомоги, щоб виконати завдання;

незараховано - дитина не може або не виконує завдання.

## **80. ПРИПАСУВАННЯ ЛІТЕР**

**Матеріали** : планшет з літерами алфавіту (в зошиті вправ) та дев'ять карток з літерами алфавіту (Н, Р, О, М, Я, К, У, С, П).

**Процедура:** відкрий зошит вправ на планшеті з літерами та поклади його перед дитиною. Подай дитині літеру С і вкажи на планшет. Попроси дитину припасувати літеру до відповідної літери на планшеті („Поклади літеру на відповідному місці“). Повтори дії з рештою літер, вибираючи їх випадково. Подавай дитині по одній літері кожного разу. Якщо дитина на початку має труднощі, продемонструй завдання на прикладі літери С. Потім подай літеру С дитині та дай їй вказівку припасувати її до відповідної літери на планшеті.

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина припасовує всі дев'ять літер;

обнадійливо - дитина припасовує щонайменше дві літери;

незараховано - дитині не вдається або вона не може припасувати жодної літери.

## 81. НАЗИВАННЯ ЛІТЕР

**Матеріали :** дев'ять карток з літерами.

**Процедура:** поклади літеру на стіл перед дитиною та вкажи на довільну літеру. Запитай дитину: „Яка це літера?“ Повтори ту саму дію з рештою літер. Якщо дитина має проблеми з розумінням завдання, назви першу літеру.

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно розпізнає всі дев'ять літер;

обнадійливо - дитина правильно розпізнає щонайменше одну літеру або називає всі літери так само (говорить, що всі літери Н);



незараховано - дитині не вдається правильно назвати жодної літери або вона взагалі не пробує цього зробити.

## **82. ПАСИВНЕ РОЗПІЗНАВАННЯ ЛІТЕР**

**Матеріали** : дев'ять карток з літерами.

**Процедура**: після проведення завдання №81 розклади картки з літерами на столі. Назви одну з літер та попроси дитину, щоб вона тобі її подала („Подай мені літеру С"). Відклади літеру, яку тобі подала дитина. Повтори ту саму дію з рештою літер. Не забувай завжди відкладати літеру, а після цього попроси про нову. Дитина може лише доторкнутися або вказати на літеру, замість того, щоб її подавати. Важливим є, щоб відповідь була чіткою.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина правильно доторкається або подає дев'ять літер з першого разу;

обнадійливо - дитина правильно доторкається або подає щонайменше дві літери;

незараховано - дитині не вдається правильно розпізнати жодної літери або вона взагалі не пробує цього зробити.

## **83. ПЕРЕПИСУВАННЯ ЛІТЕР**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №73 „Перемальовування вертикальної лінії".

**Матеріали** : зошит вправ та крейда.

**Процедура**: відкрий зошит на сторінці, на якій знаходиться ряд літер (А, Л, В, У, Е, Ф, П) та поклади перед дитиною. Вкажи на першу літеру та попроси дитину, щоб вона написала її сама („Напиши це сама"). Дитина повинна писати літери безпосередньо під зразком.

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно переписує сім літер;

обнадійливо – дитина правильно пише щонайменше одну літеру, котру можна розпізнати;

незараховано - дитині це не вдається або вона взагалі не пробує переписати жодної літери, або ж ставить значки, яких не можна розпізнати.

#### **84. МАЛЮВАННЯ ПОСТАТІ**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №73 „Перемальовування вертикальної лінії”.

**Матеріали :** зошит вправ та крейда.

**Процедура:** відкрий зошит на чистій сторінці та поклади його перед дитиною. Скажи: „Намалюй людину" або „Намалюй хлопця (дівчинку)". Якщо після певного проміжку часу дитина не починає малювати постатей, продемонструй їй малювання (поясни дитині, що малюнок не повинен бути важким, але щоб вона не малювала постатей людини в формі декількох рисочок). Потім дай дитині вказівку, щоб вона намалювала постать. Якщо малюнок дитини не закінчено (подивись критерії оцінки), запитай дитину: „Чи ти вже закінчив?" Не підказуй дитині, чого бракує та не пропонуй їй жодних ідей. Дай дитині хвильку часу на закінчення малюнку.

**Сфера розвитку :** дрібна моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина виразно малює особу (голову, тулуб, плечі та ноги і щонайменше одну деталь обличчя). Дитина не потребує демонстрування , як виконати завдання,

обнадійливо - дитина пробує намалювати постать, але малюнок не є повноцінним (малює саму голову з ногами, що відходять від неї) або потребує показати, як виконати завдання;

незараховано - дитині це не вдається або вона взагалі не пробує намалювати постаті людини, або ж малюнок зовсім не нагадує людину.

## **85. НАПИСАННЯ ІМЕНІ**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №83 „Переписування літер“.

**Матеріали** : зошит вправ та крейда.

**Процедура:** відкрий зошит на чистій сторінці та поклади його перед дитиною. Скажи : „Напиши своє ім'я“. Якщо після певного проміжку часу дитина не починає писати, напиши друкованими літерами ім'я дитини. Заново дай дитині написати своє ім'я.

**Сфера розвитку** : пізнавальні дії.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно пише своє ім'я та не потребує показу, щоб це зробити;

обнадійливо - дитина пробує написати своє ім'я, але пише його неточно або не до кінця (пише тільки одну літеру імені, переставляє літери, пише ім'я навпаки, записує його помилково) або потребує показати, щоб виконати це завдання;

незараховано - дитина не пише жодної літери свого імені.

## **86. РІЗАННЯ ПАПЕРУ НОЖИЦЯМИ**

**Матеріали** : ножиці та папір.

**Процедура:** покажи дитині, як слід різати папір ножицями. Подай дитині матеріали та дай їй вказівку, щоб вона зробила так само.

**Сфера розвитку :** дрібна моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина ріже папір ножицями (нарізає папір або вирізає клаптик паперу);

обнадійливо - дитина не ріже паперу, але знає рухи, які слід виконати;

незараховано - дитина пробує різати папір, але не знає рухів, які слід виконати або не пробує виконати завдання.

### **87. і 88. РОЗПІЗНАВАННЯ ДОТИКОМ ПРЕДМЕТІВ, СХОВАНИХ В МІШЕЧКУ**

Увага: завдання оцінюється як два елементи, що стосуються двох сфер розвитку: №87 стосується дрібної моторики, №88 стосується розуміння мови.

**Матеріали :** мішечок, олівець, кубик, крейда, м'ячик, монета.

**Процедура:** поклади мішечок з предметами перед дитиною. Попроси дитину, щоб вклала до нього руку та не дивлячись подала тобі предмет, про який ти просиш. Попроси, наприклад, щоб дитина, не заглядаючи до мішечка, подала тобі олівець. Цю дію повтори з рештою предметів. Не забувай вкладати кожен предмет назад до мішечка, а після цього просити про новий. Якщо дитині не вдається подати названого предмету, дослідник може допомогти дитині, одночасно показуючи предмет, про який просить.

### **ДИТИНА РОЗПІЗНАЄ ТА ПОДАЄ ПРЕДМЕТ(87.)**

**Сфера розвитку :** дрібна моторика

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина знаходить та подає щонайменше чотири з названих предметів. Дитина може скористатися зоровою допомогою;

обнадійливо - дитина без зорової допомоги віднаходить та подає щонайменше один названий предмет. Дитина може скористатися зоровою допомогою;

незараховано - дитина не подає жодного предмету .

### **ДИТИНА ВПІЗНАЄ ПРЕДМЕТ НА ДОТИК (88.)**

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина знаходить та подає щонайменше чотири з названих предметів. Дитина може скористатися зоровою допомогою;

обнадійливо - дитина без зорової допомоги віднаходить та подає щонайменше один названий предмет;

незараховано - дитина не подає жодного з названих предметів або віднаходить предмет завдяки зоровій допомозі.

### **89. СКЛАДАНКА ХЛОПЧИКА**

**Матеріали:** планшет та елементи складанки хлопчика (голова, волосся, очі, ніс, вуста, сорочка, штани) із войлоку.

**Процедура:** поклади планшет та вісім елементів складанки на стіл перед дитиною. На прикладі одного елемента покажи дитині, як причепити елементи до планшету. Відклади елементи назад на стіл та дай дитині вказівку, щоб склала хлопчика. Скажи: „Чи ти зумієш скласти хлопчика?“ Якщо після певного проміжку часу дитина має проблеми з розумінням завдання, то покажи, як скласти складанку. Поклади елементи назад на стіл та дай дитині вказівку заново спробувати скласти хлопчика. Якщо дитина закінчила складання та не використала всіх елементів, вкажи на решта елементів та попроси дитину, щоб докінчила картинку. Якщо дитина використала якісь елементи у свій спосіб (очі в місці гудзиків, волосся в місці бороди), запитай, чому вона так зробила.

**Сфера розвитку :** пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина складає хлопчика та не потребує показу, як треба виконати завдання;

обнадійливо - дитина частково складає хлопчика (складає обличчя або голову, з'єднану з ногами); потребує показу, як слід виконати завдання;

незараховано - дитині не вдається або вона не пробує скласти хлопчика (складає частини одну на другу, в різних місцях планшету або складає фігуру, яка не нагадує хлопчика).

**90. 91. та 144.-174. ВИКОРИСТАННЯ ЧАСУ ПІД ЧАС НЕОРГАНІЗОВАНОЇ ГРИ**

**Матеріали :** усі використані до того під час тестування.

**Процедура:** час неорганізованої гри повинен припадати в половині тестування. Спостереження в той період часу (2-5 хв.) можуть становити підставу для оцінки завдань №90 та №91, що стосуються поведінки та будуть допоміжними після закінчення тесту під час оцінювання завдань №144-174. Дозволь дитині покинути місце праці біля столу та вільно рухатися по кімнаті. Дитина може бавитися довільно усіма використаними до того предметами. Ще не показуй дитині матеріалів, які будуть потрібні для подальших завдань. Сядь та не пробуй керувати поведінкою та грою дитини. Не розпочинай розмови. Якщо дитина підійде та почне розмовляти, відповідай їй ввічливо, але не заохочуй до довшої розмови. Можеш вдавати, що ти зайнятий/а і що пишеш щось в картках оцінок. Одночасно уважно стеж за дитиною.

**САМОСТІЙНА ГРА (90.)**

**Сфера поведінки:** гра та зацікавлення предметами.

**На що звернути увагу:** під час проведення тесту зверни увагу на те, чи дитина має труднощі з самостійною грою; чи діє хаотично, чи скоріше є настирливою у досягненні чогось; чи дитина є занадто активною, чи взагалі нічого не робить; чи дитина не цікавиться приміщенням та предметами; чи у випадку, коли дослідник не організовує гри, самостійно використовує предмети нехарактерним чином або користується ними нестандартно.

**Оцінка поведінки:**

відповідна – дитина бавиться самостійно та користується предметами відповідно до свого віку;

помірно невідповідна - дитина бавиться певним чином невідповідно або взагалі не цікавиться грою;

в значній мірі невідповідна - дитина бавиться самостійно, але нехарактерним чином, є занадто активною, нервовою, занепокоєною, займається автостимуляцією або невідповідно використовує предмети.

**НАЛАГОДЖЕННЯ СУСПІЛЬНИХ ВЗАЄМИН (91.)**

**Сфера поведінки:** налагодження взаємин та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** під час проведення тесту слід звернути увагу на те, чи дитина спонтанно налагоджує взаємини з дослідником (задає питання, показує предмет, ділиться їжею, вилізає на коліна або починає розмову).

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина налагоджує будь-які взаємини (вербальні або інші) з особою, що досліджує;

помірно невідповідна - дитина дає собі раду з присутністю дослідника, але не налагоджує взаємин;

в значній мірі невідповідна - дитина не налагоджує жодних взаємин із дослідником.

## 92. РЕАКЦІЯ НА ГОЛОС ДОСЛІДНИКА

**Матеріали :** непотрібні

**Процедура:** проведи це завдання під кінець неорганізованої гри або в довільний момент проведення тесту. Коли дитина не дивиться на тебе і не є зайнятою виконанням завдання, назви її по імені. Попроси, щоб вона підійшла або сіла на крісло. Зверни увагу, як дитина реагує на твій голос.

**Сфера розвитку :** налагодження контакту та емоційні реакції.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно реагує на голос дослідника, словами або іншим чином дає знак, що вказівку зрозумілу (кліпає очима, повертає голову в напрямку особи, що проводить дослідження, говорить „добре" або вертається на місце);

помірно невідповідна - дитина не завжди реагує однаково, тільки інколи звертає увагу на голос дослідника або реагує із запізненням;

в значній мірі невідповідна - дитина невідповідно реагує на голос дослідника та не подає жодного знаку, що почула прохання.

## 93. СКЛАДАННЯ КУБИКІВ

**Матеріали :** дванадцять малих кубиків.

**Процедура:** поклади кубики на столі перед дитиною. Покажи, як скласти кубик один на другий. Потім розклади кубики на столі та дай дитині вказівку скласти їх. Дозволь дитині три рази спробувати скласти колону з восьми кубиків.

**Сфера розвитку :** зорово-рухова координація.

**Оцінка виконання:**

зараховано - протягом трьох спроб дитині вдається щонайменше один раз скласти вісім кубиків;



обнадійливо - дитині вдається скласти три кубики або вона складає більше ніж три кубики, але вони падають;

незараховано - дитині не вдається або вона не пробує скласти кубики, або складає лише два кубики.

#### **94. СКЛАДАННЯ КУБИКІВ ДО КОРОБКИ**

**Матеріали** : кубики та мала коробка.

**Процедура:** залиш кубики на столі після проведення завдання №93. Поклади коробку на стіл біля кубиків та дай дитині вказівку скласти кубики до коробки. Якщо дитина має проблеми з розумінням завдання, продемонструй їй це, вкладаючи два кубики до коробки. Знову дай дитині вказівку скласти кубики до коробки.

**Сфера розвитку** : зорово-рухова координація.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина кладе щонайменше один кубик до коробки;

обнадійливо - дитина пробує скласти кубики до коробки, але їй це не вдається через слабку зорово-рухову координацію;

незараховано - дитина не пробує виконати завдання.

#### **95. ЛІЧБА КУБИКІВ (двох та семи)**

**Матеріали** : сім кубиків однакового кольору.

**Процедура:** поклади два кубики на стіл перед дитиною та запитай : „Скільки кубиків?" Заохоть дитину показувати кубики під час лічби. Якщо дитині вдасться порахувати два кубики, поклади на стіл чергові п'ять кубиків та знову дай вказівку. Зверни увагу на те, чи дитина рахує кубики по черзі.

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно рахує кубики (спочатку два, потім сім);

обнадійливо - дитина рахує правильно лише два кубики або пробує рахувати (вказує кілька разів на той самий кубик або лишає кубики);

незараховано - дитині не вдається порахувати або вона взагалі не пробує виконати завдання.

## **96. ПОДАВАННЯ НАЗВАНОЇ КІЛЬКОСТІ КУБИКІВ**

**Матеріали** : вісім кубиків однакового кольору.

**Процедура**: поклади кубики на стіл перед дитиною. Попроси дитину подати тобі два кубики. Відклади їх назад на стіл та попроси дитину подати тобі шість кубиків.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно подає два та шість кубиків;

обнадійливо - дитина подає два або шість кубиків;

незараховано - дитині не вдається подати кубиків або вона взагалі не пробує виконати завдання.

## **97. ВИКОНАННЯ ДВОЕТАПНОГО ДОРУЧЕННЯ**

**Матеріали** : горнятко та кубик.

**Процедура**: залиш кубики з попереднього завдання на столі та постав біля них горнятко. Сконцентруй увагу дитини та скажи: „Вклади кубик до горнятка та постав горнятко на підлогу”. Якщо після певного проміжку часу дитина має труднощі з розумінням завдання, повтори вказівку. Коли дитина вже розпочне виконання завдання, не підказуй їй жодним чином.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно виконує двоетапне доручення;

обнадійливо - дитині не вдається виконати двоетапного доручення (тільки вкладає кубик до горнятка або ставить горнятко на підлогу і лише тоді вкладає в нього кубик або вкладає до горнятка більше одного кубика);

незараховано - дитині не вдається це зробити або вона не пробує зробити жодного доручення.

## **98. РОЗДІЛЕННЯ ДВОХ РІЗНИХ ЕЛЕМЕНТІВ**

Завдання можна оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №94 „Вкладання кубика до коробки”.

**Матеріали** : шість кубиків однакового кольору, шість чорних пішаків, два прозорі пластикові або скляні контейнери.

**Процедура**: вклади один кубик та одного пішака в окремі контейнери. Покажи дитині, як ти вкладаєш черговий кубик та чергового пішака до відповідних контейнерів. Подавай дитині по одному довільно вибраному предмету. Виправ перші чотири помилки.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно розміщує шість предметів;

обнадійливо - дитина розміщує правильно чотири предмети;

незараховано - дитина розміщує правильно менше чотирьох предметів або взагалі відмовляється виконати завдання.

## **99. КИДАННЯ КУБИКІВ ДО КОНТЕЙНЕРА**

Завдання можна оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зараховано завдання або вона отримала обнадійливу оцінку за завдання №98 „Розділення двох різних елементів”.

**Матеріали** : шість кубиків та прозорий контейнер.

**Процедура:** продемонструй кидання кубика до контейнера. Подай дитині кубик та дай їй вказівку кинути його до контейнера.

**Сфера розвитку :** дрібна моторика.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина кидає до контейнера один кубик;

обнадійливо - дитина робить певні спроби, але кубик не потрапляє до контейнера;

незараховано - дитина не кидає жодного кубика або не розуміє завдання.

### **100. та 101. ПОВТОРЕННЯ 2- ТА 3- ЦИФРОВИХ РЯДІВ**

Увага : завдання оцінюється відносно двох сфер розвитку. Критерії оцінок завдань №100 та №101 є такими ж, отже результати дитини з тих самих завдань є також однаковими.

**Матеріали :** непотрібні.

**Процедура:** сконцетруй увагу дитини та скажи: „Я скажу тобі зараз декілька цифр. Слухай уважно, а коли я закінчу, то повтори їх". Вимовляй цифри зі швидкістю 1/сек. Можна проводити дві спроби, але у випадку, коли дитина помилиться за першим разом. Якщо дитині не вдасться повторити 2-3 цифрового ряду, закінчи тестування дитини та вважай завдання №100, 101, 102, 103 незарахованими. В протилежному випадку перейди до завдань №102 та №103 „Повторення 4-5- цифрових рядів".

*Спроба перша*

*Спроба друга*

7-9

5-3

2-4-1

5-7-9

**Сфера розвитку :** №100 - наслідування (голосу), №101- спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно повторює 2-3-цифровий ряд;  
 обнадійливо - дитина правильно повторює тільки 2-цифровий ряд;  
 незараховано - дитина не повторює правильно 2-3-цифрових рядів.

**102.та 103. ПОВТОРЮВАННЯ 4- ТА 5- ЦИФРОВИХ РЯДІВ**

Увага : завдання оцінюється відносно двох сфер розвитку. Критерії оцінок завдань №102 та №103 є такими ж, отже результати дитини з тих самих завдань є також однаковими. Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитина не повторила 2-3-цифрових рядів.

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура:** завдання з 4-5-цифровими рядами проводь таким же чином, що і завдання з 2-3-цифровими рядами. В подальшому вимовляй цифри з тою ж швидкістю 1/сек.

*Спроба перша*

*Спроба друга*

5-8-6-1

7-1-4-2

3-2-9-4-8

7-4-8-3-1

**Сфера розвитку** : №102 - наслідування (голосу), №103- спілкування, активне мовлення.

**Оцінка - виконання:**

зараховано – дитина правильно повторює 4-5-цифровий ряд;  
 обнадійливо - дитина правильно повторює тільки 4-цифровий ряд;  
 незараховано - дитина не зуміє повторити ані 4-, ані 5-цифрового ряду.

**104. ЛІЧБА ВГОЛОС**

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура:** попроси дитину порахувати вголос. Якщо дитина не розуміє завдання, допоможи їй і скажи : „Один... і що далі?"

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно рахує до десяти;

обнадійливо - дитина правильно рахує щонайменше до трьох;

незараховано - дитина рахує неправильно навіть до трьох.

### **105. НАЗИВАННЯ ЦИФР**

**Матеріали :** планшет з цифрами (1-10).

**Процедура:** вибери довільно планшет, покажи його дитині та запитай: „Що це?" Якщо дитина не відповідає довгий час, то допоможи їй та назви цифру. Повтори ці дії з рештою планшетів.

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно називає десять цифр;

обнадійливо - дитина правильно називає щонайменше одну цифру або називає всі цифри так само (за кожним разом говорить п'ять);

незараховано - дитині не вдається назвати правильно жодної цифри або взагалі не пробує виконати завдання.

### **106. РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАВДАНЬ З ПАМ'ЯТІ (ЗМІСТ ЗАВДАННЯ СТОСУЄТЬСЯ ДИТИНИ)**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині не зараховано завдання №95 „Рахування кубиків".

**Матеріали :** непотрібні

**Процедура:** сконцетруй увагу дитини та прочитай по черзі завдання внизу. Зроби відповідно довгі перерви між прочитанням чергових завдань, щоб дитина мала час на осмислення та відповідь. Завдання можна прочитати декілька разів.

1. Якби ти мав один м'яч, а я дав би тобі ще два, то скільки б м'ячів у тебе стало разом?
2. Якби ти мав дві цукерки, а я дав би тобі ще чотири, то скільки б цукерок у тебе стало?
3. Якби ти мав п'ять кубиків і віддав би два, то скільки б кубиків у тебе залишилося?

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно розв'язує щонайменше два завдання;

обнадійливо - дитина правильно розв'язує одне завдання;

незараховано - дитині не вдається розв'язати жодного завдання або вона взагалі не пробує його зробити.

## **107. РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАВДАНЬ З ПАМ'ЯТІ (ЗМІСТ ЗАВДАННЯ СТОСУЄТЬСЯ ТРЕТЬОЇ ОСОБИ)**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині не зараховано завдання №95 „Лічба кубиків”.

**Матеріали :** непотрібні

**Процедура:** проведи завдання в той самий спосіб, що і завдання №106.

1. Івась мав п'ять м'ячів, а два віддав. Скільки м'ячів в нього залишилося?

2. Роман мав дві цукерки, а мама дала йому ще чотири. Скільки цукерок у нього стало?

3. Аня мала три кубики, а тато дав їй ще один. Скільки кубиків стало?

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно розв'язує щонайменше два завдання;

обнадійливо - дитина правильно розв'язує одне завдання;

незараховано - дитині не вдається розв'язати жодного завдання правильно або взагалі не пробує його зробити.

### **108. ПОШУКИ ЦУКЕРКИ, СХОВАНОЇ ПІД ГОРНЯТКОМ**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №53 „Пошуки схованого предмету" або вона отримала за нього обнадійливу оцінку.

**Матеріали :** малі цукерки (драже) та три непрозорі горнятка.

**Процедура:** постав три горнятка в ряд на столі перед дитиною та зверни на них увагу дитини. Сховай одну цукерку під середнім горнятком. Поволі заміни місцями середнє горнятко з горнятком справа. Дай дитині вказівку знайти цукерку. Якщо дитина не розуміє завдання або має проблеми з його виконанням, підніми горнятко та покажи дитині цукерку. Поклади цукерку під середнє горнятко та повтори дію. Потім сховай цукерку під горнятком зліва та поміняй його місцями з середнім горнятком. Дай дитині вказівку знайти цукерку. Потім сховай цукерку під горнятком справа та повільно поміняй його місцями з горнятком зліва. Дай дитині вказівку знайти цукерку.

**Сфера розвитку :** сприйняття (зорове).

**Оцінка виконання:**



зараховано - дитина знаходить цукерку щонайменше два рази протягом трьох спроб;

обнадійливо - дитина знаходить цукерку один раз протягом трьох спроб;

незараховано - дитині не вдається знайти або вона не пробує знаходити цукерки.

## **109. ХАПАННЯ ДВОМА ПАЛЬЦЯМИ**

**Матеріали** : одна маленька цукерка.

**Процедура**: поклади цукерку на долоню. Долоню частково закрий, щоб цукерка не впала. Пригости дитину цукеркою. Зверни увагу на те, як дитина бере цукерку.

**Сфера розвитку** : дрібна моторика.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина бере цукерку, користуючись великим та вказівним пальцями;

обнадійливо - дитина бере цукерку, але використовує для цього великий палець та два або більше інших пальців;

незараховано - дитині не вдається взяти або вона не пробує схопити цукерку двома пальцями, натомість хапає її цілою долонею.

## **110. НАСЛІДУВАННЯ СПОСОБУ КОРИСТУВАННЯ ПРЕДМЕТАМИ**

**Матеріали** : планшети з картинками предметів, спосіб використання, яких дитина має наслідувати (свисток, м'яч, барабан, ключ, м'яч).

**Процедура**: вибери будь-який планшет та покажи його дитині. Дай дитині вказівку наслідувати спосіб, в який використовується предмет,

представлений на планшеті. Скажи дитині: „Покажи, що з цим робити". Якщо дитина не розуміє доручення, продемонструй завдання на основі першого планшету. Проведи завдання з рештою планшетів.

**Сфера розвитку** : пізнавальні дії.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина наслідує спосіб користування всіма предметами;

обнадійливо - дитина наслідує спосіб користування щонайменше одним предметом або описує його функції (коли бачить ключ, говорить: „Відчиняє двері"), але не наслідує способу використання;

незараховано - дитині не вдається зробити це або вона не пробує ані наслідувати, ані описувати способу використання.

### **111. та 112. ЗВУК РУЧНОГО ДЗВІНКА**

Увага: завдання оцінюється як два окремі елементи: №111 як елемент сфери розвитку, що стосується спостереження (слухового), №112 як елемент сфери поведінки, що стосується реакцій на слухові імпульси.

**Матеріали** : ручний дзвіночок.

**Процедура:** в той час, коли дитина зайнята виконанням іншого завдання, сховай дзвінок. Голосно ним задзвони та зверни увагу на реакцію дитини.

### **ОРІЄНТАЦІЯ НА ЗВУК РУЧНОГО ДЗВІНКА (111.)**

**Сфера розвитку** : сприйняття (слухове).

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина реагує на звук та орієнтується, з якого напрямку він походить; реакції можуть бути вербальними (дитина питається про звук) або невербальними (дитина кліпає очима, змінює вираз обличчя, підскакує, плаче, відвертає голову в бік джерела звуку);

обнадійливо - дитина реагує на звук, але не орієнтується, звідки він походить або орієнтується погано;

незараховано - дитина жодним чином не виказує, що почула звук.

### **РЕАКЦІЯ НА ЗВУК РУЧНОГО ДЗВІНКА (112.)**

**Сфера розвитку :** реакції на подразники (слухові).

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання слід звернути увагу на те, чи дитина реагує на звук нетипово або взагалі не реагує на звук.

#### **Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно реагує на звук дзвінка

помірно невідповідна - дитина реагує на звук зі значним запізненням або проявляє дещо невідповідну емоційну реакцію;

в значній мірі невідповідна - дитина реагує невідповідно на звук дзвінка, реакції є занадто емоційними (дитина боїться або плаче), вона є надзвичайно вразливою (затуляє вуха руками) або є байдужою (не реагує взагалі).

### **113. НАСЛІДУВАННЯ ЗВУКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНСТРУМЕНТІВ**

**Матеріали :** брязкальце, дзвіночок, ложечка.

**Процедура:** потряси брязкальцем перед дитиною, щоб сконцентрувати її увагу. Подай дитині брязкальце та дай їй вказівку потрясти нею. Повтори ту саму дію з рештою предметів (задзвони дзвіночком, вдар ложечкою по столу).

**Сфера розвитку :** наслідування (рухове).

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина наслідує три показані дії та утворює з кожним разом якийсь звук;

обнадійливо - дитина бавиться предметами, але не пробує точно наслідувати усі дії;

незараховано - дитина не цікавиться грою або не наслідує жодного звуку.

#### **114. РОЗПОДІЛ КАРТ ЗА КОЛЬОРОМ ТА ФОРМОЮ**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині не зараховано завдання №32 „Поєднання кольорових кубиків з кольоровими кружечками" або вона отримала обнадійливу оцінку за це завдання.

**Матеріали :** 12 карт (зелені, червоні, фіолетові ромб, кола, квадрати).

**Процедура:** розкинь карти на столі перед дитиною. Дай дитині вказівку розкласти карти в колоду, скажи : „Покажи мені, які пасують одна до другої", „Поєднай їх" або „Склади карти по групах". Якщо після певного проміжку часу дитина має проблеми з розумінням або виконанням завдання, то продемонструй спосіб виконання завдання на прикладі однієї колоди (трикутники або зелені фігури). Знову попроси дитину погрупувати карти. Можеш повністю продемонструвати завдання, групуючи всі карти (складаючи їх в колоди за формою або кольором). Потім потасуй карти і розкидай на столі. Дозволь дитині виконати завдання заново.

**Сфера розвитку :** пізнавальна діяльність.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина складає всі 12 карт в колоди за кольором або формою і не потребує демонстрації для виконання всього завдання;

обнадійливо - дитина складає карти щонайменше в одну цілу колоду (за формою або кольором) або дві неповні колоди; або дитина потребує показати все завдання, щоб його розпочати або закінчити;

незараховано - дитині не вдається це зробити або вона не пробує скласти карти в колоду навіть після демонстрування всього завдання.

## 115. ПРИПАСУВАННЯ ПРЕДМЕТІВ ДО КАРТИНОК

**Матеріали:** чобіт, горнятко, зубна щітка, ложечка, ножиці, гребінець, олівець та відповідні їм (за розміром, формою та кольором) картинки тих же предметів.

**Процедура:** поклади картинку на стіл та подай дитині відповідний предмет. Покажи, як покласти предмет у верхню частину картинки. Відклади предмет та картинку до контейнера для використаних матеріалів. Поклади на стіл дві нові картинки. Подай дитині предмет, який пасує до однієї з картинок та вкажи, що треба зробити. Виправ дитину, якщо треба. Відклади в сторону картинку та відповідний їй предмет. Поклади на стіл наступну пару. На столі завжди повинні знаходитися дві картинки. Подавай дитині предмети та обмінюй картинку аж до використання всіх пар. Виправляй помилки під час виконання завдання.

**Сфера розвитку :** пізнавальна діяльність.

### Оцінка виконання:

зараховано - дитина правильно поєднує п'ять предметів з картинками;

обнадійливо - дитина припасовує щонайменше два предмети;

незараховано - дитина не розуміє завдання.

## 116. НАЗИВАННЯ ПРЕДМЕТІВ

**Матеріали :** предмети та відповідні їм малюнки.

**Процедура:** під час проведення завдання №115 „Припасування предметів до малюнків" або після нього підними до гори предмет та запитай: „Що це таке?" Якщо дитина не розуміє питання, відповідай їй: „Це ...?" Почекай хвилю, щоб дитина мала час на відповідь.

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

### Оцінка виконання:

зараховано - дитина називає або показує жестами значення п'яти предметів;

обнадійливо - дитина називає або позначає жестами один предмет;

незараховано - дитині не вдається ані назвати, ані позначити жестами жодного предмету.

### **117. ПОДАЧА НАЗВАНОВОГО ПРЕДМЕТУ**

**Матеріали :** предмети та відповідні їм малюнки, коробка.

**Процедура:** помісти всі предмети в коробку на відстані руки дитини. Скеруй долоню в бік дитини та скажи: „Дай мені (чобіток)". Якщо дитина не реагує, то покажи їй малюнок того предмету та повтори доручення.

**Сфера розвитку :** пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина подає щонайменше три предмети, що вимагалися, не дивлячись на малюнки;

обнадійливо - дитина подає один предмет за вимогою або три предмети лише тоді, коли побачить малюнок;

незараховано - дитина не в стані подати жодного предмету, навіть коли побачила малюнки.

### **118. ДЕМОНСТРАЦІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ПРЕДМЕТІВ**

**Матеріали :** горнятко, ложечка, олівець, гребінець, ножиці.

**Процедура:** подай дитині предмет та скажи : „Покажи мені, що з цим робити" або „Для чого він служить? Покажи мені". Якщо дитина є заклопотаною, продемонструй спосіб виконання завдання на прикладі одного предмету.

**Сфера розвитку :** пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина демонструє використання чотирьох предметів;

обнадійливо - дитина демонструє використання щонайменше одного предмету;

незараховано - дитина не демонструє використання жодного предмету.

### **119. НАТИСКАННЯ ВИМИКАЧА СВІТЛА**

**Матеріали :** вимикач світла (в приміщенні, де відбувається дослідження).

**Процедура:** у довільний час в момент проведення тесту попроси дитину увімкнути та вимкнути світло. Якщо треба, то підними дитину до вимикача. Якщо дитина не реагує, то покажи, як це зробити.

**Сфера розвитку :** дрібна моторика.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина вмикає та вимикає вимикач та не потребує показу, як виконати завдання;

обнадійливо - дитина пробує виконати завдання, але їй бракує сил або точності, щоб увімкнути та вимкнути світло або ж вона потребує демонстрації дій;

незараховано - дитина не пробує виконати завдання (не виказує зацікавленості або не розуміє доручення).

### **120. ЗАЦІКАВЛЕННЯ КАРТИНКАМИ В ЗОШИТІ**

**Матеріали :** зошит для мовних завдань (картинки)

**Процедура:** поклади зошит на столі перед дитиною. Якщо після певного проміжку часу дитина не відкриває його, заохоть її до цього, кажучи: „Можеш прочитати?“ Зверни увагу на реакцію дитини.

**Сфера розвитку :** сприйняття (зорове).

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина розглядає зошит та цікавиться картинками (відкриває зошит, перегортає сторінки, приглядається до картинок);

обнадійливо - дитина розглядає зошит, але не цікавиться картинками (відкриває зошит, перегортає сторінки та не приглядається до картинок, або перегортає по кілька сторінок одразу);

незараховано - дитина не відкриває зошита, незважаючи на те, що її до цього заохочували.

## 121. ПАСИВНЕ РОЗПІЗНАВАННЯ ПРЕДМЕТІВ ТА ДІЙ

**Матеріали** : зошит для мовних завдань (картинки)

**Процедура**: поклади зошит на столі перед дитиною. Відкрий його на першій сторінці та сконцентруй увагу дитини. Повільно доторкайся до картинок, тим самим полегшуючи розглядання їх по черзі. Коли дитина переглянула вже всі картинки на першій сторінці, попроси доторкнутися або показати на *чашку*. Потім перейди до чергових сторінок. На кожній сторінці запитай про одне з вказаних слів. Якщо це дієслово, то попроси дитину вказати, доторкнутися, показати дію, напр.: *варіння, будування*. Занотуй кількість правильних відповідей. Якщо дитина робить п'ять помилок підряд, закінчуй виконання завдання. Кількість слів, про які слід запитати, знаходиться з внутрішнього боку обкладинки зошита мовних завдань.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина правильно показує щонайменше 14 картинок;

обнадійливо - дитина правильно розпізнає щонайменше одну картинку;

незараховано - дитині не вдається правильно вказати картинку або вона взагалі не пробує цього зробити.

## 122. НАЗИВАННЯ ПРЕДМЕТІВ ТА ДІЙ



**Матеріали** : зошит для мовних завдань.

**Процедура**: відкрий зошит в місці, де знаходиться картинка корови. Запитай дитину: „Хто це?“ Якщо словом, про яке ти питаєш, є дієслово, то запитай: „Що (він/вона) робить ?“ Ту саму дію повтори з рештою слів. Правильно записуй відповіді. Якщо дитина робить п'ять помилок підряд або п'ять разів по черзі не відповідає, закінчуй дослідження.

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно відповідає на питання, що стосуються щонайменше 14 картинок;

обнадійливо - дитина правильно відповідає щонайменше один раз;

незараховано - дитині не вдається правильно відповісти на жодне з питань, що стосуються картинок, або вона взагалі не пробує цього зробити.

### 123. ПОВТОРЕННЯ ЗВУКІВ

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура**: сконцетруй увагу дитини та скажи: „Послухай мене та повтори те, що я сказав“. Скажи: „mmm“ та накажи повторити. Повтори дану дію з : *ба-ба, па-па, ла-ла*. Можеш також зробити вправу з *да-да*, якщо дитина не розуміє завдання.

**Сфера розвитку** : наслідування (звуків).

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно наслідує щонайменше три звуки;

обнадійливо - дитина правильно наслідує щонайменше один звук або пробує наслідувати. але звуки не є ідентичними (вона має ваду вимови або не зовсім сформовані навички мовлення);

незараховано - дитині не вдається цього зробити або вона взагалі не пробує наслідувати жоден зі звуків.

## **124. ПОВТОРЕННЯ СЛІВ**

**Матеріали** : непотрібні .

**Процедура:** сконцетруй увагу дитини і проводь завдання так, як завдання №123 „Повторення звуків". Попроси, щоб дитина повторила : *тут, сідай, любов.*

**Сфера розвитку** : наслідування (голосу).

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно наслідує щонайменше два з трьох слів;

обнадійливо - дитина правильно повторює щонайменше частину слова (говорить „*ов*" замість „*любов*");

незараховано - дитині не вдається наслідувати жодне слово правильно або вона навіть не пробує цього зробити.

## **125. ПОВТОРЕННЯ КОРОТКИХ РЕЧЕНЬ АБО ЗВОРОТІВ**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №124 „Повторення слів".

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура:** проводь завдання так, як завдання №123 „Повторення звуків". Вимовляй речення зі швидкістю двох складів на секунду.

1. Іди сюди, дороженький.

2. Дай мені папір.

3. Він не плаче.

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно повторює щонайменше два речення;

обнадійливо - дитина правильно повторює щонайменше два слова з одного речення (говорить: „Іди сюди", „Дай папір", „Не плаче").

незараховано - дитині не вдається повторити навіть двох слів з жодного речення.

## **126. ПОВТОРЕННЯ ПРОСТИХ РЕЧЕНЬ**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №125 „Повторення коротких речень" або вона отримала обнадійливу оцінку за це завдання.

**Матеріали** : непотрібні .

**Процедура**: проводь завдання так, як завдання №123 „Повторення звуків". Вимовляй речення зі швидкістю двох складів на секунду.

- 1 .Дитина сильно копнула червоний м'яч.
2. Високо в небі я бачив літак.
3. Юрі подарували два нових автомобілі.

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно повторює два з трьох речень і не робить при цьому більшої помилки, ніж вимова слова, що звучить подібно до того, яке сказав дослідник;

обнадійливо - дитина правильно повторює щонайменше одне речення або повторює чотири слова з одного завдання, не звертаючи уваги на порядок слів у реченні:

незараховано - дитині не вдається повторити навіть чотирьох слів з одного речення або вона взагалі не пробує цього зробити.

## **127. ПОВТОРЕННЯ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим. якщо дитині незараховано завдання №126 „Повторення простих речень" або вона отримала результат виконання „обнадійливо” за це завдання.

**Матеріали** : непотрібні.

**Процедура**: проведи завдання так, як завдання №123 „Повторення звуків". Вимовляй речення вільно.

1. Хоч мій пес загавкав, кіт не втік.
2. Коли я повернуся додому, то добре вимию руки.
3. Якщо сидітимеш слухняно, то отримаєш книжку.

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання**:

зараховано - дитина правильно повторює два з трьох речень ;

обнадійливо - дитина правильно повторює щонайменше одне речення або повторює щонайменше дві окремих частини з будь-яких речень („Якщо сидітимеш чемно", „кіт не втік");

незараховано - дитині не вдається або вона не пробує повторити жодних окремих речень.

## **128. РЕАКЦІЯ НА УСНЕ ДОРУЧЕННЯ**

**Матеріали** : м'яч, горнятко, м'яка іграшка у вигляді песика, достатньо велика коробка, щоб розмістити горнятко .

**Процедура**: поклади матеріали на стіл перед дитиною та сконцетруй увагу дитини. Скажи: „Зроби те, що я тобі скажу". Вкажи дитині жестом, щоб вона відреагувала відповідно, коли ти висловлюєш своє доручення.

1. Відбий м'яч.
2. Погладь песика.

3. Встань та підстрибни.
4. Поклади горнятко до коробки та сядь.
5. Постукай у двері та доторкнися до стіни.

**Сфера розвитку :** пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина виконує щонайменше чотири доручення;

обнадійливо - дитина виконує тільки частину доручення (кладе горнятко до коробки або доторкається до стіни);

незараховано - дитині не вдається або вона навіть не пробує виконати частини доручення.

## **129. РЕАКЦІЯ НА НАСЛІДУВАННЯ ВЛАСНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Завдання можна оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зараховано завдання №31 „Наслідування рухів великої моторики”.

**Матеріали :** непотрібні.

**Процедура:** коли ти вже ознайомився з типовою для дитини поведінкою та способом ігор, спробуй наслідувати її. Не наслідуй автостимуляції чи нервування. Наслідуй дитину щонайменше три рази. Стеж, чи дитина усвідомлює, що ти її наслідуєш. Зверни увагу, чи вона повторює дії після тебе, чи подобається їй наслідування та чи пробуджує її інтерес.

**Сфера розвитку :** наслідування (рухове).

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина розуміє, що її наслідують, наслідування їй подобається, дитина долучається до гри та наслідує дії;

обнадійливо - дитина розуміє, що її наслідують, але не повторює дій;

незараховано - дитина не розуміє і не реагує на те, що її наслідують.

### 130. РЕАКЦІЯ НА НАСЛІДУВАННЯ ВЛАСНИХ ЗВУКІВ

Завдання можна оминати і вважати зарахованим, якщо дитині зараховано завдання 124. „Повторення слів”

**Матеріали:** непотрібні

**Процедура:** Повтори найчастіше вживані дитиною звуки. Зверни увагу, чи дитина помічає, що її наслідують і чи їй це подобається

**Сфера розвитку:** наслідування (звуків, повторюваних дитиною)

**Оцінка виконання:**

зараховано – дитина розуміє, що її наслідують, гра їй подобається, повторює звуки за дослідником;

обнадійливо – дитина розуміє, що її наслідують, але не бере участі в грі і не повторює звуків за дослідником;

незараховано – дитина не розуміє, що наслідують її звуки

### 131. РЕАКЦІЯ НА ПРОСТУ ВКАЗІВКУ

**Матеріали:** непотрібні

**Процедура:** Під час проведення тесту, не використовуючи жестів, скажи дитині: „сядь”, „встань”, „іди сюди”, „дай мені”, „опусти руки”, „відчини двері”. Можна вжити інші одно- або двослівні вислови.

**Сфера розвитку:** пізнавальна діяльність

**Оцінка виконання:**

зараховано – дитина розуміє та виконує щонайменше три вказівки;

обнадійливо – дитина розуміє та виконує щонайменше одну вказівку;

незараховано – дитина не розуміє або не виконує вказівок.

### КОРИСТУВАННЯ МОВОЮ

**Якщо дитина може говорити, але досі правильно не виконала завдань на оцінювання мови, виконай завдання 132.-135.**

### **132. ВІДПОВІДЬ КОРОТКИМИ РЕЧЕННЯМИ**

**Матеріали:** сік, кубик, гребінь, мильні бульбашки

**Процедура:** Запиши слова та звороти, які вживає дитина. Зверни увагу на найважливіші. Не враховуй ехололію, хіба якщо вона має якесь значення („Чи хочеш трохи соку?” на що дитина відповідає „трохи соку”). Також не враховуй телевізійних фраз. Можна використати різні предмети, щоб заохотити дитину до усних відповідей. Виділи кілька хвилин на те, щоб заохотити дитину до спілкування.

Прості питання про предмети:

1. Сік і кубик

- а) Любиш сік?
- б) Хочеш трохи соку?
- в) Попросиш соку?
- г) Де кубик?
- г) Що хочеш, щоб я зробив?

2. Тістечко

- а) Хочеш тістечко?
- б) можеш попросити тістечко?
- в) Чи хочеш взяти тістечко до дому для ...?

3. Гребінь

- а) Що це?
- б) Що з цим роблять?
- в) Хто тебе розчісує вдома?

#### 4. Мильні бульбашки

- а) Що можемо з цим зробити?
- б) Любиш видувати бульбашки?
- в) Хочеш, щоб кілька видули?
- г) Вмієш пробивати бульбашки?
- г) скажи, що робиш? (дмухаю, пробиваю)

**Сфера розвитку:** спілкування, активне мовлення

#### **Оцінка виконання:**

зараховано – дитина правильно вживає щонайменше три різні дослівні звороти;

обнадійливо – дитина правильно вживає один зворот;

незараховано – дитина не вживає жодного звороту.

### **133. ДАВАННЯ ДОВШИХ ВІДПОВІДЕЙ**

**Матеріали :** зошит для мовних вправ.

**Процедура:** поклади зошит на стіл та разом з дитиною розглянь чотири різні сторінки. Якщо дитина винятково цікавиться якоюсь картинкою, підтримай її зацікавлення та задай питання про картинку, тим самим заохочуючи дитину до відповіді. Вибери також інші картинки, які могли би схилити дитину до відповіді. Якщо дитина не цікавиться або не може зосередити увагу на чотирьох картинках з тої самої сторінки, закрій три картинки. Запиши враження, що описують дитину або будь-яку розповідь дитини під час розглядання зошита або відповідей на твої питання. Приблизні питання:

1. Скажи мені, що ти бачиш?
2. Чи маєш ти/чи робиш це вдома?



3. Розкажи мені про свого пса/м'яч/автомобіль.
4. Хто це з тобою робить?
5. Чи ти допомагаєш мамі в приготуванні їжі? Що ви готуєте? Що ти любиш їсти? Як ви готуєте макарони/суп/тісто?
6. Чи ти зможеш сам одягнутися? Що ти любиш носити?

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка - виконання:**

зараховано - дитина вживає речення з п'яти або чотирьох слів для опису предмету або виконуваної роботи вдома або на картинці;

обнадійливо - дитина вживає коротші речення з тією ж метою;

незараховано - дитина не може відповісти.

### **134. ВЖИВАННЯ МНОЖИНИ**

**Матеріали :** одяг, тістечка, кубики, горнятка.

**Процедура:** використовуй названі предмети для перевірки, чи дитина зможе утворити множину. Розпочни завдання від другого етапу (творення множини), якщо вважаєш, що дитина може відповісти правильно.

1. Частина тіла (очі, вуха, пальці)

Етап 1.

А) Покажи пальцем на око та спитай: „Що це таке?”

В) Покажи пальцем на вуха та спитай: „Що це таке?”

С) Покажи палець та спитай: „Що це таке?”

Етап 2.

А) Покажи пальцями на двоє очей та спитай: „Що це таке?”

В) Покажи пальцями на два вуха та спитай: „Що це таке?”

С) Підніми два пальці та спитай: „Що це таке?”

2. Одяг (гудзики, чоботи, кишені)

Вибери два елементи одягу та проведи завдання, подібне до вищенаведеного (частини тіла). Проведи завдання в два етапи, якщо вважаєш, що це необхідно.

3. Три тістечка, три кубики, два горнятка.

Етап 1.

А) Поклади тістечко перед дитиною та спитай: „Що це таке?”

В) Поклади кубик перед дитиною та спитай: „Що це таке?”

Етап 2.

Поклади три тістечка до одного горнятка та три кубики до другого.

А) Покажи дитині горнятко з тістечками та спитай: „Що це таке?”

В) Покажи дитині горнятко з кубиками та спитай: „Що це таке?”

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно вживає множину більше одного разу;

обнадійливо - дитина вживає множину лише один раз;

незараховано - дитина взагалі не вживає множини під час виконання тесту.

### **135. ВЖИВАННЯ ЗАЙМЕННИКІВ**

**Матеріали** : сік, два горнятка, тістечка, м'які іграшки.

**Процедура:**

1. Поклади руку на стіл та попроси дитину покласти руку біля твоєї руки. Вказуючи на власну руку, запитай в дитини : „Чия це рука?" Потім вкажи на руку дитини та запитай: „Чия це рука?"

2. Налий сік дитині та собі. Пий свій сік та запитуй: „Хто п'є сік?" Коли п'є дитина, запитай: „А хто зараз п'є?"

3. Поклади тістечка перед собою, дитиною та м'якою іграшкою. Вказуючи на тістечка по черзі говори: „Це моє тістечко, це твоє тістечко, а це є його тістечко". Потім показуючи по чергово на тістечка, запитуй в дитини: „Чий це тістечко?"

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно вживає один займенник (твоя, моя, ти, я, твоє, моє, його);

обнадійливо - дитина вживає займенники неправильно або потребує допомоги в третій частині завдання;

незараховано - дитина не вживає займенників.

## 136. ЧИТАННЯ КОРОТКИХ СЛІВ

**Матеріали :** зошит для мовних вправ.

**Процедура:** відкрий зошит вправ на сторінці з коротким оповіданням. Попроси дитину прочитати один рядок (чотири слова) вголос:

Пес      кіт      дім      м'яч

**Сфера розвитку :** спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно читає три слова;

обнадійливо - дитина читає щонайменше одне слово або яке-небудь окреме слово з цілого оповідання;

незараховано - дитині не вдається або вона навіть не пробує прочитати жодного слова.

### **137. ЧИТАННЯ КОРОТКИХ РЕЧЕНЬ**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №136 „Читання коротких слів" або вона отримала результат виконання „обнадійливо”. Завдання можна проводити, якщо дослідник вважає, що дитина може розуміти хоча би одне слово з тексту.

**Матеріали** : зошит для мовних вправ.

**Процедура:** заохотіть дитину прочитати ціле оповідання (друга частина оповідання знаходиться на наступній сторінці). Зверни увагу на те, як дитина читає і які вона робить помилки. Ось оповідання в зошиті для мовних вправ:

„Юрко має кота та собаку. Юрко також має великий м'яч. Юрко, пес та кіт живуть разом вдома. Юрко любить гратися зі своїми собакою та котом. Пес Юрка побіг за м'ячем на вулицю. Юрко спіймав пса. Вони пішли додому. Юрко сховав м'яч в коробку."

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

#### **Оцінка виконання:**

зараховано - дитина правильно читає щонайменше одне речення;

обнадійливо - дитина читає щонайменше одне просте речення або два чергові слова („Юрко взяв м'яч", „Юрко має" або „великий м'яч");

незараховано - дитині не вдається прочитати два чергових слова або вона навіть не пробує цього зробити.

### **138. ЧИТАННЯ З КІЛЬКОМА ПОМИЛКАМИ**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №137 „Читання коротких речень" або вона отримала за це завдання результат „обнадійливо”.

**Матеріали** : зошит для мовних вправ.

**Процедура**: під час проведення завдання №137 зверни увагу на те, чи дитина робить багато помилок під час читання.

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання**:

Зараховано – дитина читає текст, не роблячи багато помилок; в основному читає вільно та вдумується лише у важкі слова, опускає лише одне або два слова та робить менше трьох граматичних помилок;

обнадійливо - дитина може прочитати майже весь текст, але робить багато помилок: опускає або погано читає цілі фрагменти довших речень; не читає вільно або вдумується в прості слова;

незараховано - дитина пробує читати текст, але потребує підказки майже до кожного слова, дитині не вдається читати текст або вона навіть не пробує цього зробити.

### **139. ЧИТАННЯ ПОШЕПКИ З РОЗУМІННЯМ**

Завдання слід оминати та вважати незархованим, якщо дитині незарховано завдання №137 „Читання коротких речень" або вона отримала результат „обнадійливо”.

**Матеріали** : зошит для мовних вправ.

**Процедура**: коли дитина закінчить читання вголос тексту з завдання №137, попроси її прочитати текст пошепки. Почекай, коли дитина закінчить та задай їй такі питання:

1. Яких тваринок має Юрко? (кота та пса)
2. Чим грається Юрко? (м'ячем)
3. Хто побіг за м'ячем Юрка? (пес)

**Сфера розвитку** : спілкування, активне мовлення.

**Оцінка виконання:**

Зараховано - дитина правильно відповідає на два з трьох питань;

обнадійливо - дитина правильно відповідає на одне питання;

незараховано - дитині не вдається правильно відповісти на жодне питання або вона взагалі не пробує цього зробити.

**140. ЧИТАННЯ ТА ВИКОНАННЯ ДОРУЧЕНЬ**

Завдання слід оминати та вважати незарахованим, якщо дитині незараховано завдання №137 „Читання коротких речень" або вона отримала результат „обнадійливо" за це завдання.

**Матеріали** : зошит для мовних вправ, м'яч, коробка.

**Процедура**: м'яч та коробка повинні знаходитися на видному місці, на відстані руки дитини. Відкрий зошит на сторінці з текстом. Попроси дитину прочитати останнє речення та виконати дію, про яку йдеться в реченні („Зроби те, що зробив Юрко" або „Зроби це сам").

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання:**

Зараховано - дитина кладе м'яч до коробки;

обнадійливо - дитина піднімає м'яч, але не кладе його до коробки;

не зараховано - дитина не розуміє або не виконує доручення.

**141. ВИКОНАННЯ ПОВСЯКДЕННИХ ДІЙ**

**Матеріали** : контейнер для використаних предметів.

**Процедура**: під час проведення тесту встанови правило, що після закінчення завдання використані предмети слід відкласти до приготованого для цього кошика. Заохоть дитину допомагати тобі в цьому. Спостерігай, чи дитина дотримується цього правила та сама починає виконувати дії.

**Сфера розвитку** : пізнавальна діяльність.

**Оцінка виконання:**

Зараховано - дитина швидко починає виконувати повсякденні дії і знає, що вона має робити без заохочення;

обнадійливо - дитина починає виконувати повсякденні дії пізно або потребує частого заохочення;

не зараховано - дитина не усвідомлює правила або не виконує дій.

## **142. МАХАННЯ РУКОЮ НА ПРОЩАННЯ**

Завдання можна оминати та вважати зарахованим, якщо дитині зараховано завдання №41 „Наслідування рухів великої моторики”.

**Матеріали** : непотрібні

**Процедура:** в певний момент тесту помахай дитині на слова „До побачення” та спостерігай за її реакцією. Вибери відповідний момент (кінець тестування або перед виходом із приміщення). Можеш також проводити це завдання під час гри з театральними ляльками, заохочуючи дитину до махання рукою ляльці на слова „До побачення”.

**Сфера розвитку** : наслідування (рухове).

**Оцінка виконання:**

Зараховано - дитина з легкістю махає рукою на слова „До побачення” у відповідь на жест дослідника;

обнадійливо - дитина пробує помахати рукою, але їй бракує сил або чіткості, щоб це виконати;

незараховано - дитина не пробує виконати жесту прощання і вона не виказує зацікавленості або розуміння цих дій.

## **143. РЕАКЦІЯ НА ЩИПАННЯ**

**Матеріали** : непотрібні

**Процедура:** скажи дитині : „Зараз я тебе легко ущипну". Потім ущипни дитину настільки сильно, щоб вона відреагувала. Запитай в дитини : „Чи тебе боліло?", швидко пожалій дитину, якщо вона виглядає заклопотаною або здивованою. Запропонуй дитині, щоб вона тебе ущипнула.

**Сфера поведінки :** реакція на стимули (дотикові).

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання зверни увагу, чи дитина реагує занадто бурхливо на делікатне пощипування; чи взагалі не реагує ані на делікатне пощипування, ані на сильніше; чи дає тобі зрозуміти, що щипання є болісним.

**Оцінка поведінки:**

Відповідна - дитина реагує правильно, трохи „ниє", може також говорити "перестань" або погодитися на щипання особи, що проводить дослідження;

помірно невідповідна - дитина проявляє більшу вразливість, ніж можна було сподіватися або слабо реагує;

в значній мірі невідповідна - дитина неправильно реагує на біль; може занадто багато плакати, пищати або не реагує взагалі.

#### **144. ДОСЛІДЖЕННЯ ОТОЧЕННЯ, ДЕ ПРОВОДИТЬСЯ ТЕСТ**

**Сфера поведінки :** гра та зацікавленість предметами.

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання зверни увагу на те, як дитина реагує на оточення.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно вивчає оточення;

помірно невідповідна - дитина проявляє довготривале занепокоєння або не займається вивченням оточення;



в значній мірі невідповідна - дитина вивчає оточення занадто часто та занадто пильно; неприродна поведінка може полягати на частому повзанні, ходінні в одну та в другу сторону або доторканні до поверхні меблів, що знаходяться в кімнаті.

#### **145. ДОСЛІДЖЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ТЕСТУВАННЯ**

**Сфера поведінки** : гра та зацікавленість предметами.

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання зверни увагу на те, як дитина реагує на матеріали для тестування; чи спонтанно цікавиться предметами; чи правильно користується матеріалами.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина правильно користується предметами, досліджує їх із зацікавленням, оглядає їх та доторкається до них;

помірно невідповідна - дитина досліджує предмети занадто довго та користується тільки одним з органів чуттів, вона має проблеми із закінченням оглядання предметів або проявляє невелике зацікавлення предметами;

в значній мірі невідповідна - дитина не цікавиться матеріалами або досліджує їх невідповідно (кидає ними, крутить їх, смочче, нюхає або дряпає; цікавиться лише певними частинами; занадто цікавиться відбитками світла).

#### **146. ЗОРОВИЙ КОНТАКТ**

**Сфера поведінки** : налагодження контактів та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання зверни увагу на те, чи дитина уникає зорового контакту з дослідником..

**Оцінка поведінки:**

відповідна - під час тесту дитина налагоджує відповідний зоровий контакт з дослідником;

помірно невідповідна - контакт дитини з особою, що досліджує, є тимчасовим, незважаючи на те, що дитина зацікавлена спільною діяльністю;

в значній мірі невідповідна - дитина протягом довгого часу занадто сильно уникає зорового контакту.

### **147. ЗОРОВА ЧУТЛИВІСТЬ**

**Сфера поведінки** : реакції на подразники (зорові).

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання зверни увагу на те, чи дитина проявляє надмірну зацікавленість зоровими стимулами або їх уникає.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - зацікавленість імпульсами та зорова чутливість в нормі;

помірно невідповідна - дитина звертає надмірну увагу на зорові імпульси або неприродно їх уникає;

в значній мірі невідповідна - дитина проявляє виняткове або довготривале зацікавлення деякими матеріалами для тестування, предметами, кольорами, частинами кімнати і т.п.; дитина постійно уникає певних зорових імпульсів. Неприродна поведінка може полягати в укладанні предметів нетиповим чином, у надмірному зацікавленні відбиттям світла, в повертанні предметів або у відмові дивитися на них, коли дослідник просить про це.

### **148. СЛУХОВА ЧУТЛИВІСТЬ**

**Сфера поведінки** : реакції на імпульси (слухові).

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання зверни увагу на те, чи дитина проявляє нетипову слухову чутливість; чи є занадто розсіяною через зовнішні подразники; чи ігнорує слухові імпульси.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - слухова чутливість в нормі;

помірно невідповідна - дитина є інколи розсіяною через звуки або не реагує на них;

в значній мірі невідповідна - дитина надмірно звертає увагу на звуки ззовні і легко втрачає сконцетрованість; реакція на звуки ззовні є незвичайною (дитина є надзвичайно байдужою або занадто вразливою).

## **149. ЗАЦІКАВЛЕННЯ НЕРІВНОЮ ПОВЕРХНЕЮ ПРЕДМЕТІВ**

**Сфера поведінки** : реакції на стимули (дотикові).

**На що звернути увагу:** під час проведення завдання зверни увагу на те, як дитина реагує на нерівну поверхню предметів; чи надмірно цікавиться дотиком до деяких поверхонь.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - зацікавлення поверхнею предметів в нормі;

помірно невідповідна - дитина надзвичайно концентрується на дотику до предметів або уникає їх, але в обох випадках цю поведінку можна змінити;

в значній мірі невідповідна - дитина проявляє занадто велике зацікавлення поверхнею предметів. Нетипова поведінка може полягати у незвичайному потиранні предметів до обличчя, довготривалому або частому утримуванні в руці предметів із нерівною поверхнею (м'які кубики, м'які іграшки), у сильному небажанні доторкнутися до деяких предметів.

## **151. ЗАЦІКАВЛЕННЯ ЗАПАХОМ**

**Сфера поведінки** : реакції на стимули (запаху).

**На що звернути увагу:** спостерігай, чи дитина цікавиться запахом предметів.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - зацікавлення дитини запахом в нормі;

помірно невідповідна - дитина дещо більше цікавиться запахами;

в значній мірі невідповідна - дитина проявляє надмірне зацікавлення запахом матеріалів, що використовуються для проведення тесту.

## **152. НАЛАГОДЖЕННЯ ПОЧУТТЄВИХ КОНТАКТІВ**

**Сфера поведінки** : налагодження контактів та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, якою є якість відчуття дитини, і на те, чи емоційні реакції дитина відповідають вікові. Спостерігай, чи дитина відповідно налагоджує контакт з дослідником.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - емоційні реакції дитини на оточення і на співпрацю з дослідником є правильними

помірно невідповідна - емоційні реакції дитини під час тестування є дещо нехарактерними або дитина є майже байдужою;

в значній мірі невідповідна - під час тестування дитина реагує емоційно неправильно. До нетипової поведінки можуть належати: незмінний вираз обличчя, надмірна загальмованість або нервовий сміх, раптові необгрунтовані зміни виразу обличчя, гримаси обличчя або загальний брак емоційних реакцій.

## **153. ПОВЕДІНКА ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ ЗАВДАННЯ**

**Сфера поведінки** : гра та зацікавленість предметами.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина починає поводити себе хаотично під час наслідування, виконання завдання або усної відповіді.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина приступає до виконання завдання впорядковано та виконує більшість завдань відповідно до рівня розвитку;

помірно невідповідна - дитина не завжди чинить організовано та часто потребує допомоги або відповіді дослідника;

в значній мірі невідповідна - дитина не усвідомлює того, що слід робити, або того, що завдання виконане, або їй не вдається виконати завдання логічно впорядкованим чином; дитині не вдається сконцентрувати увагу, вона веде себе по-різному та нетипово (зіскакує зі столу, галасує, робить гримаси, махає руками, обертається довкола).

#### **154. ПОШУКИ ДОПОМОГИ ДОСЛІДНИКА**

**Сфера поведінки** : налагодження контакту та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитині вдається або хочеться попросити про допомогу під час виконання завдання або реалізації власних потреб (коли зав'язує чоботи, п'є напій, бере потрібний предмет, користується туалетом). Зверни увагу на те, чи дитина вимагає занадто великої допомоги як на свій вік.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина робить відповідний жест або просить про допомогу;

помірно невідповідна - дитина нехарактерним чином або рідко просить про допомогу;

в значній мірі невідповідна - дитина ніколи не просить (або не робить жесту) про допомогу, навіть якщо їй потребує; дитина вимагає занадто великої допомоги.

#### **155. РЕАКЦІЇ НА ПЕРЕЛЯК**

**Сфера поведінки** : налагодження контакту та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина реагує правильно в ситуаціях, які викликають переляк або не боїться взагалі тоді, коли б така реакція була природною. Зверни увагу, чи реакції дитини є

перебільшеними або необґрунтованими. Стеж, як дитина реагує на розлуку з батьками.

Увага: для молодших дітей існує в певній мірі обґрунтоване занепокоєння та переляк в ситуації розлуки з батьками. Оцінюючи поведінку дитини, добре взяти до уваги характерні риси її особистості, наприклад несміливість. Треба також пам'ятати про те, що деякі діти частіше, ніж інші знаходилися в ситуаціях, де не було батьків.

#### **Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина проявляє реакції переляку відповідно до віку та ситуацій; її можна легко заспокоїти;

помірно невідповідна - дитина проявляє більше занепокоєння, ніж очікується від дитини на даному рівні розвитку;

в значній мірі невідповідна - дитина не проявляє переляку в ситуації, коли така реакція була би природною або вона занадто сильно боїться і важко її заспокоїти.

### **156. РУХИ ТА МАНЕРИ**

**Сфера поведінки** : реакції на імпульси (кінестетичні).

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, яким чином дитина використовує можливості свого тіла під час неорганізованої гри та під час виконання завдань.

#### **Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина не проявляє нетипової, повторюваної поведінки та рухів (стереотипів), хоча може мати невеликі проблеми з координацією;

помірно невідповідна - дитина інколи нетипово використовує можливості свого тіла;

в значній мірі невідповідна - дитина особливо використовує можливості свого тіла, виконуючи нетипові, повторювані рухи (обертання, качання).

## **157. УСВІДОМЛЕННЯ ПРИСУТНОСТІ ОСОБИ, ЩО ДОСЛІДЖУЄ**

**Сфера поведінки** : налагодження контактів та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина усвідомлює присутність особи, що досліджує її, чи реагує на її голос, налагоджує зоровий контакт, реагує на схвалення та усмішку.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина відповідно реагує на присутність особи, що досліджує. Налагоджує зоровий контакт, слухає голос, усміхається;

помірно невідповідна - дитина проявляє брак певної суспільної поведінки, напр., не налагоджує зорового контакту, рідко самостійно розпочинає спільну діяльність. Потрібним є неодноразове втручання для того, щоб заохотити дитину до налагодження контакту;

в значній мірі невідповідна - дитина не усвідомлює присутності особи, що досліджує, або майже не реагує на його присутність. Дитина тримається в стороні і, здається, забуває про дослідника. Завжди необхідним є втручання для того, щоб заохотити дитину до налагодження контакту.

## **158. СПІВПРАЦЯ З ДОСЛІДНИКОМ**

**Сфера поведінки** : налагодження контактів та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина співпрацює з дослідником та чи дає знати, що не розуміє доручення або не знає, як їх виконати.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - якщо дитина розуміє та може виконати доручення дослідника, виконує їх та пробує співпрацювати. Дитина дає знати, що доручення неясні або що вона має труднощі з їхнім виконанням;

помірно невідповідна - дитина є дещо негативно налаштованою й інколи співпрацює з дослідником, а інколи відмовляється від співпраці;

в значній мірі невідповідна - дитина має занадто негативне відношення до дослідження, вона не старається співпрацювати з особою, що проводить його.

### **159. ВМІННЯ КОНЦЕНТРУВАТИ УВАГУ**

**Сфера поведінки** : гра та зацікавлення предметами.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина слухає дослідника та є сконцентрованою під час виконання завдання відповідно до свого біологічного віку. Спостерігай, чи дитина є занадто ображеною або нервовою, коли дослідник просить уваги або коли завдання вимагає сконцентрованості.

#### **Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина має відповідне вміння концентрувати увагу (слід пам'ятати про те, що молодші діти мають менші можливості концентрації уваги, ніж старші);

помірно невідповідна - дитина має обмежені та характерні для молодшого віку можливості концентрувати увагу;

в значній мірі невідповідна - дитині не вдається концентрувати увагу і вона не є в стані ані співпрацювати з дослідником, ані виконувати простого завдання; дитина дуже легко втрачає концентрацію при виконанні завдання і не проявляє розуміння, коли дослідник просить про увагу.

### **160. РЕАКЦІЯ НА РАПТОВІ ЗМІНИ**

**Сфера поведінки** : налагодження контактів та емоційні реакції.



**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, як дитина реагує, коли в неї відбирають приємні їй предмети або коли вона переходить до іншого завдання. Спостерігай, чи дитина є занадто ображеною або нервовою.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина добре переносить перехід до іншого завдання та не є надмірно засмученою, коли в неї відбирають її улюблений предмет;

помірно невідповідна - дитина має серйозні труднощі з переходом до іншого завдання або з відмовою від улюбленого предмету;

в значній мірі невідповідна - дитина погано переносить перебої з іграми або зміни. Може відреагувати на втручання плачем, криком, маханням руками, гримасами обличчя, вибухом злості, вдаренням голови об стіну .

## **161. ІНТОНАЦІЯ ТА МОДУЛЯЦІЯ ГОЛОСУ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи мовлення дитини є нетиповим.

Увага: завдання оцінюємо як „н.стос.", це означає, що не стосується дитини, яка не говорить або яка має менше двох років.

**Оцінка поведінки:**

Відповідна - інтонація мовлення дитини є нормальною, диференційованою, відповідно голосною та відповідно швидкою;

помірно невідповідна - мовлення дитини характеризується невеликою диференцією забарвлення звуків та висоти тону, нетиповою силою або занадто вільним, занадто швидким або занадто змінним темпом ;

в значній мірі невідповідна - мовлення дитини є нетиповим і характеризується нетиповим забарвленням звуків та модуляцією голосу, є

монотонним та механічним. Дитина говорить співаючи, хрипло або користується високими тонами .

## **162. НЕЗРОЗУМІЛЕ МОВЛЕННЯ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитини вимовляє слова, які не мають значення або неартикульовані звуки. Оцінка: „н.стос." - завдання, що не стосується дитини до 18 міс. життя та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - дитина говорить правильно;

помірно невідповідна - дитина інколи видає неартикульовані звуки або вимовляє незрозумілі слова;

в значній мірі невідповідна - дитини часто видає неартикульовані звуки, говорить незрозумілі слова або це головний спосіб спілкування дитини, незважаючи на те, що дитині вже є понад 18 місяців .

## **163. ВЖИВАННЯ СЛІВ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина вживає слова та вирази, які не мають значення.

**Оцінка:** „н.стос." означає, що не стосується дитини до 18 міс. та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - дитина вживає слова відповідно до ситуації та свого віку, користується мовленням для спілкування;

помірно невідповідна - дитина спілкується словами на дещо нижчому рівні, але частина розповідей відповідає ситуації;

в значній мірі невідповідна - дитина невідповідно вживає слова та вирази та невдало спілкується (словесні схеми не є ефективним джерелом висловлювання своїх потреб та прагнень). Дитина не вживає слів для того, щоб порозумітися. До словесних схем належать повторювання зворотів та звуків, почутих по телебаченню, або постійне використання невідповідних слів для опису ситуацій та предметів.

#### **164. СВОЄРІДНЕ ВЖИВАННЯ МОВИ ТА КОРИСТУВАННЯ „ДИВНОЮ МОВОЮ”**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитини часто користується надзвичайно „дивною мовою” (мовлення є непорядкованим та незрозумілим) або користується своєрідною мовою (мовлення, характерне для даної особи).

**Оцінка:** „н.стос.” означає, що це не стосується дитини до 18 міс. та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - дитина вживає слова та вирази відповідно до ситуації;

помірно невідповідна - дитина інколи вживає слова без значення, але також користується і зрозумілою мовою;

в значній мірі невідповідна - дитина часто користується словами та виразами без значення або використовує мову своєрідним чином, застосовуючи вигадані або метафоричні вирази („Загаси світло” замість „Залиш мене”).

#### **165. ВІДТЕРМІНОВАНА ЕХОЛАЛІЯ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина невідповідно або з певним запізненням повторює слова та вирази.

**Оцінка:** „н.стос." - завдання не стосується дітей до 18 міс. та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - дитина не повторює слів та виразів, почутих раніше, хіба що якщо цього вимагає ситуація;

помірно невідповідна - дитина інколи нетипово повторює кінцеві слова та вирази, почуті раніше;

в значній мірі невідповідна - дитина часто та в невідповідний момент повторює слова та вирази, почуті раніше.

## **166.БЕЗПОСЕРЕДНЯ ЕХОЛАЛІЯ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина правильно повторює звороти та вирази, почуті трохи раніше.

**Оцінка:** „н.стос." - завдання не стосується дітей до 18 міс. та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - дитина не повторює слів, почутих трохи раніше, якщо цього не вимагає ситуація;

помірно невідповідна - дитина інколи неправильно вживає слова та вирази, почуті трохи раніше;

в значній мірі невідповідна - дитина часто та невідповідно до ситуації повторює слова та вирази, почуті трохи раніше.

## **167. НЕВПИННЕ НАСЛІДУВАННЯ ЗВУКІВ ТА СЛІВ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина невпинно повторює слова та звуки

**Оцінка:** „н.стос." - не стосується дитини до 18 міс. та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - дитина не повторює невпинно жодних звуків та слів;

помірно невідповідна - дитина інколи повторює ті самі звуки та слова;

в значній мірі невідповідна - дитина часто та тривало повторює деякі звуки та слова.

## 168. ВЖИВАННЯ ЗАЙМЕННИКІВ

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина правильно вживає займенники. Якщо ні, то обстеж, чи причиною не є вік або плутання.

**Оцінка:** „н.стос." - не стосується дітей до трьох років, дітей які не можуть ще вживати особових займенників та дітей, у яких ще нерозвинена мова.

**Поведінка:**

відповідна - дитина правильно вживає займенники;

помірно невідповідна - дитина інколи плутає займенники „я" і „ти", „він" та „вона" або говорить про себе, вживаючи імена, а не займенники „я", „мій";

в значній мірі невідповідна - дитина часто плутає займенники та не розуміє їх.

## 169. ВИРАЗНІСТЬ МОВЛЕННЯ

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи мова дитини є незрозумілою через труднощі з артикуляцією, вимовою або через плутання звуків.

**Оцінка:** „н.стос." - не стосується дітей до двох років та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - мова дитини є чіткою та зрозумілою, дитина не плутає звуків;

помірно невідповідна - мову дитини до певної міри важко зрозуміти через артикуляцію, вимову, плутання звуків;

в значній мірі невідповідна - мова дитини є незрозумілою через неправильну артикуляцію, погану вимову та сплутування звуків.

## **170. БУДОВА РЕЧЕНЬ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина часто неправильно будує речення.

**Оцінка:** „н.стос." - не стосується дітей у віці до 2,5 років та дітей, які не говорять.

**Поведінка:**

відповідна - як правило, дитина правильно будує речення, якщо робить якісь помилки, то вони допустимі в даній віковій групі;

помірно невідповідна - дитина інколи неправильно будує речення, робить помилки частіше, ніж це очікується від дитини в даному віці;

в значній мірі невідповідна - дитина часто неправильно будує речення, робить помилки значно частіше, ніж це очікується від дитини в даному віці.

## **171. СПОНТАННЕ СПІЛКУВАННЯ**

**Сфера поведінки :** мовлення.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи мова служить дитині для спілкування та чи вона вживається у відповідних ситуаціях. Спостерігай,

чи дитині вдається або не вдається відповідати на питання. Зверни увагу, чи висловлювання дитини є спонтанними та диференційованими.

**Оцінка:** „н.стос." - завдання не стосується дітей до 18 міс.

**Поведінка:**

відповідна - мова служить дитині для вираження думок та задавання питань. Висловлювання дитини є спонтанними та диференційованими;

помірно невідповідна - дитина рідко користується мовою спонтанно або відповідає на питання несміливо, але її можна заохотити до відповіді в обмежений період;

в значній мірі невідповідна – дитина не користується мовою для спонтанного спілкування та відповідно до ситуацій або вперто говорить на ту саму тему.

## **172. МОТИВАЦІЯ ПРЕДМЕТНИМИ ВИНАГОРОДАМИ ТА ЛАСОЦАМИ**

**Сфера поведінки :** гра та зацікавлення предметами.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина цікавиться винагородами (іграшки, книжка, цукерки, сік) та чи винагороди сприяють її діяльності. Спостерігай, чи гра є дитині приємною, чи їй приємні переваги смаку та запаху продуктів .

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитина проявляє постійне зацікавлення предметними винагородами (ласощі та улюблені іграшки спонукають дитину діяти) або ж вона має внутрішню потребу виконання завдання та не очікує й не потребує винагород;

помірно невідповідна - винагороди частково мотивують дитину діяти, але вони не в стані підтримати її зацікавленості;

в значній мірі невідповідна - предметні винагороди та ласощі не заохочують дитину до дії, не викликають її зацікавленості завданням.

### **173. МОТИВАЦІЯ ПОХВАЛОЮ**

**Сфера поведінки** : налагодження контактів та емоційні реакції.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи дитина зацікавлена у похвалі чи усвідомлює її.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитині подобається похвала , яка мотивує її до дії;

помірно невідповідна - дитина майже не реагує на похвалу;

в значній мірі невідповідна - дитина не реагує або реагує негативно на похвалу дослідника.

### **174. ВНУТРІШНЯ МОТИВАЦІЯ**

**Сфера поведінки** : гра та зацікавленість предметами.

**На що звернути увагу:** зверни увагу на те, чи змагання закликає дитину до діяльності та чи дитина проявляє природну потребу виконання до кінця якогось завдання.

**Оцінка поведінки:**

відповідна - дитину мотивує до діяльності бажання закінчити завдання; дитина цікавиться виконуваним завданням відповідно до свого віку розвитку;

помірно невідповідна - дитина проявляє обмежені та змінювані зацікавлення при виконанні завдання;

в значній мірі невідповідна - дитина не цікавиться виконанням завдання або виконання завдання не є їй приємним.

## **ЧАСТИНА IV**



## **ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ**

### **Використання профілю розвитку**

Профіль, отриманий з семи сфер розвитку, надає необхідну інформацію про знання та труднощі дитини, пов'язані з процесом навчання. Інтерпретація результатів залежить від виду окремих питань, представлених зацікавленими інститутами та батьками. Найчастіше ці питання стосуються діагностики, проблем навчання та документації щодо змін, які виникли. Інтерпретація „Профілю розвитку” містить вказівку на відповідні програми навчання, які повинні бути використані у подальшій праці з дітьми.

Профілі розвитку дітей із аутизмом характеризуються нерівномірним розміщенням зарахованих та обнадійливих результатів в усіх сферах розвитку. Завдяки встановленню рівнів віку розвитку для кожної сфери, профіль надає вказівки для складання індивідуальної програми навчання. Зміни, що виникають, можна визначити, щорічно проводячи тест та порівнюючи зміни обнадійливих результатів на зараховані в кожній сфері, а також порівнюючи зміни результатів.

„Профіль розвитку” визначає мету навчання, індивідуально пристосовану до дитини. Якщо профіль дитини є диференційованим, то початкова програма повинна звертати увагу також на завдання, з якими дитина справляється, а також на ті, з якими вона має клопоти. Певні недоліки дитини не можуть бути за один раз вилюченими або зрівноваженими через введення до програми навчання знань, добре засвоєних дитиною. Такий вид планування гарантує успіх в стосунках між дитиною та дорослим та створює сильні підстави для початку праці над вирівнюванням запізнь в певних сферах розвитку. Складання довготермінових освітніх програм не повинно спиратися виключно на результати тесту, а й на спостереження за реакцією дитини на індивідуальну програму та діяльність вчителів.

## Додаток Д

### 1. ІНФОРМАЦІЙНИЙ ОБСЯГ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ

#### 1.1. Корекційні вправи

№ п/п	Корекційні блоки	Кількість аудиторних годин
<b>I-й блок</b>		
1	Вправи на розвиток когнітивних процесів	3
2	Вправи на розвиток сприймання та зорово–рухової координації	3
3	Вправи на розвиток мотивації учіння	3
4	Психосоціальний розвиток особистості дитини з аутизмом	3
5	Застосування поведінкової психотерапії дітей з аутизмом для формування навичок побутової адаптації.	3
6	Застосування арттерапевтичних технік, системної терапії та АВА терапії в роботі з дітьми із аутизмом	3
7	Психологічна підготовка до навчання дітей з аутизмом	3

№ п/п	Назва змістового модуля	Кількість аудиторних годин
<b>II-й блок</b>		
1	Вправи на розвиток емоційного самоконтролю у дітей з аутизмом	3
2	Вправи на розвиток мовлення у дітей з аутизмом	3
3	Вправи на розвиток моторики та графомоторики у дітей з аутизмом»	3
4	Вправи на мотивації учіння у дітей з аутизмом»	3

5	Розвиток, навчання і соціалізація дітей з аутизмом в умови інклюзивного навчання.	3

### ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

Ш и ф р змістового модуля	Назва змістового модуля	Кількість аудиторних годин
	<b>III—й блок</b>	
1	Методи структурованої терапії (ТЕАССН, корекція афективної сфери, альтернативна та підтримувальна комунікація)	1
2	Арт-терапевтичні заняття в роботі з дітьми із аутизмом	2
3	АВА терапія в роботі з дітьми із аутизмом	2
	<b>IV-й блок</b>	
4	Системна терапія в роботі з дітьми із аутизмом	2
5	Робота з емоційними порушеннями дітей з аутизмом	2
6	Методики психологічної діагностики дітей із аутизмом (SCQ, CARS; PEP–R)	2

	Разом	26
--	-------	----