

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Педагогічний факультет**  
**Кафедра спеціальної освіти**

«Дослідження психічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з  
аутистичним спектром розвитку»

Кваліфікаційна робота (проект)  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав здобувачка другого  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Спеціальна освіта.  
Олігофренопедагогіка  
Бабич Аліна Сергіївна

Керівник: к.б.н., доц., проф. Лаврикова О. В

Рецензент: к.б.н., доцентка, Козій Т. В.

## ЗМІСТ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ВСТУП.....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1 Загальне поняття про аутизм та його характеристика.....</b>                         | <b>7</b>  |
| 1.1 Класифікація форм аутизмів.....   | 7         |
| 1.2 Характеристика структури дефекту при аутизмі.....   | 11        |
| 1.3 Особливості психічного розвитку дітей з різними формами аутизму.....                        | 15        |
| 1.3.1 Увага.....  | 17        |
| 1.3.2 Пам'ять.....  | 18        |
| 1.3.3 Мислення.....   | 20        |
| 1.3.4 Сприйняття.....   | 23        |
| 1.3.5 Уява.....   | 28        |
| <b>РОЗДІЛ 2 Результати експериментального дослідження рівня розвитку психічних функцій.....</b> | <b>32</b> |
| 2.1 Результати експериментального дослідження уваги та пам'яті.....                             | 32        |
| 2.2 Результати експериментального дослідження мислення та сприйняття.....                       | 38        |
| 2.3 Результати експериментального дослідження уяви.....   | 42        |
| <b>РОЗДІЛ 3 Корекційна програма з розвитку психічних функцій.....</b>                           | <b>49</b> |
| 3.1 Опис методики проведення корекційної програми.....  | 49        |
| 3.2 Аналіз результатів проведення корекційної програми.....                                     | 51        |
| 3.3 Рекомендації щодо ефективного впровадження корекційної програми...                          | 51        |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>ДОДАТКИ.....</b>   | <b>59</b> |
| ДОДАТОК А.....  | 59        |
| ДОДАТОК Б.....  | 62        |
| ДОДАТОК В.....  | 64        |
| ДОДАТОК Г.....  | 67        |

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>ДОДАТОК Д.....</b> | <b>71</b> |
| <b>ДОДАТОК Е.....</b> | <b>76</b> |
| <b>ДОДАТОК Ж.....</b> | <b>78</b> |
| <b>ДОДАТОК З.....</b> | <b>79</b> |
| <b>ДОДАТОК И.....</b> | <b>81</b> |
| <b>ДОДАТОК К.....</b> | <b>82</b> |
| <b>ДОДАТОК Л.....</b> | <b>83</b> |
| <b>ДОДАТОК М.....</b> | <b>84</b> |
| <b>ДОДАТОК Н.....</b> | <b>85</b> |
| <b>ДОДАТОК П.....</b> | <b>88</b> |
| <b>ДОДАТОК Р.....</b> | <b>91</b> |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** рівня розвитку психічних функцій при аутистичному спектрі розвитку обумовлена широкою розповсюдженістю цього діагнозу. В умовах сьогодення все частіше і частіше діагностується аутизм. Існують різні його форми та ступені вираженості, що впливає відповідно на якість навчання та соціалізації учнів цієї нозологічної категорії. Відповідно до рівня збереженості та порушення психічних функцій застосовуються різні педагогічні стратегії навчальної діяльності, виховання та соціалізації таких учнів. Для кращого засвоєння матеріалу курсу спеціальної загальноосвітньої школи застосовують опору на збережені психічні функції. Важливим фактором також є чітка класифікація аутизму, що дає змогу глибше розібратися в типологічних особливостях різних його видів та структурі первинного та вторинного дефекту, віковій динаміці розвитку та функціонування, а відповідно і сформуванню ефективніших стратегій взаємодії в навчанні.

Проблемі дослідження психічних функцій у учнів з аутизмом присвятили свої наукові праці багато вчених зокрема такі, як Я. Бікшаєва, Я. Возніца, К. Дубовик, Літвінова, С. Барон-Коуен, Р. Грегорі, М. Деван, Пітерс, Нікольська, Юр'єва, Каган. Л. Р. Дробіт, К. О. Островська, Х. В. Качмарик присвятили темі нашого дослідження наукову працю «Основи діагностики дітей з розладами аутичного спектра». Т. В. Скрипник описала проблеми, пов'язані з аутизмом у монографії: «Феноменологія аутизму», В. Тарасун та Г. Хворова розробили навчальний посібник «Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:** Кваліфікаційна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації 0119U101727 від 07.05.2019 року).

**Мета кваліфікаційної роботи:** визначити закономірності та особливості формування та корекційно-розвивальної роботи з розвитку та формування психічних функцій у дітей з аутизмом різних видів.

**Основні завдання:**

1) охарактеризувати рівень розвитку, особливості та закономірності проявів та функціонування психічних функцій при аутизмі.

2) розглянути особливості рівня розвитку психічних функцій залежно від структури дефекту та супутніх порушень, наявних при аутистичних розладах.

3) охарактеризувати можливості корекційно-педагогічного впливу на динаміку розвитку психічних функцій при аутизмі.

4) провести констатувальний експеримент на виявлення рівня розвитку процесів психіки.

5) охарактеризувати можливості впровадження корекційно-педагогічної програми для розвитку психічних функцій при аутизмі.

**Об'єкт:** учні з аутизмом, як нозологічна категорія контингенту спеціальної загальноосвітньої школи.

**Предмет:** визначення рівня розвитку психічних функцій в учнів з різними категоріями аутизму молодшого шкільного віку.

**Методи дослідження:** аналіз науково-методичної літератури, систематизація, узагальнення матеріалу, методологічний експеримент.

**Практичне значення:** практичне значення проведеного нами дослідження полягає у доведеній ефективності впровадження розробленої нами програми корекції психічних функцій при аутизмі. Матеріал дослідження може стати в нагоді педагогам-практикам спеціальних закладів освіти, практичним психологам, вихователям спеціальних закладів, асистентам вчителя в інклюзивних класах, педагогам, що займаються з учнями у формі індивідуального навчання. Проблема потребує подальших розробок.

**Апробацію** було проведено у статті «Дослідження рівня сформованості психічних функцій у дітей молодшого шкільного віку з аутистичним спектром розвитку», яку опубліковано в альманаху «Магістерські студії».

**Структура кваліфікаційної роботи:** робота складається з вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

## РОЗДІЛ 1 ЗАГАЛЬНЕ ПОНЯТТЯ ПРО АУТИЗМ ТА ЙОГО ХАРАКТЕРИСТИКА

### 1.1. Класифікація форм аутизмів

Перш ніж перейти до класифікації форм аутизмів вважаємо за необхідне дати визначення цьому поняттю.

Аутизм – стан, основною ознакою якого є всебічність у вияві дефіциту соціальної взаємодії та відсутність або розвиненість на рівні звукокомплексів, що виникає внаслідок порушень розвитку головного мозку.

Також існують і інші визначення порушення цієї нозології, зокрема, характеризують, як групу розладів у розвитку, яка виражається такими ознаками, як глибокі розлади сприйняття, соціальних навичок та поведінки, уваги, мислення. Це порушення виявляється у трьох основних сферах: комунікації (як вербального, так і невербального рівня), соціальної взаємодії, виникають обмежені та повторювані моделі діяльності, спілкування та звужені інтереси у певній вузько визначеній області. Розберемо різні класифікації аутизмів.

Класифікація аутизмів за МКБ - 10 визначає такі його види: типовий аутизм, який включає в себе: аутистичні розлади, синдром аутизму Кеннера, інфантильний психоз та інфантильний аутизм. Атиповий аутизм: атипові дитячі психози, синдром Ретта.

Синдром Кеннера також називають раннім дитячим аутизмом. Ознаки цього виду розладу виявляються ще в ранньому дитинстві уповільненістю реакції на візуальні контакти «очі в очі» та порушенням сприйняття слухових подразників. В подальшому дошкільному дитинстві виявляється зниження розуміння мовлення. До 5 років стає помітним зниження рівня соціальної контактності. Ступені прояву знаходяться в діапазоні від легкого до важкого ступеня ураження.

Наступним видом аутизму є атиповий аутизм, що характеризується довгим періодом латентності симптомів та пізнім їх дебютом, також можуть бути виражені у низькому ступені. Також існують зовсім різні комбінації

симптомів та відсутність деяких з них, що суттєво ускладнює педагогічну діагностику. Виділяються такі основні симптоматичні групи: емоційна недостатність, соціальна дизадаптованість, розлади мислення та порушення мовлення, перманентна роздратованість.

Синдром Аспергера відрізняється дуже раннім мовним розвитком, характерною особливістю якого є початкова поява складних багатоскладових слів, але водночас складність вимови простих слів. Відносно високий рівень абстрактного і логічного мислення, який виявляється лише в окремій обмеженій області інтересів такого учня, відзначається глибока стереотипність такого інтересу, характерні особливі польові інтонації мовлення, які визначаються в окремих ситуаціях, коли воно відбувається. З дорослішанням дитини та у період ранньої юності може спостерігатися пом'якшення проявів складної структури дефекту. Відзначається висока ефективність застосування фармакотерапії.

За ступенем вираженості розладів Нікольська О. С. поділила аутистів на 4 групи:

I група мають найглибший ступінь афективного порушення. Характерне не тільки невміння встановлення соціальних контактів, а й небажання їх встановлювати. Характерна повна відсутність володіння навичками обслуговування або низький й рівень їх прояву. Відсутні також афективні дії, що спрямовані на заспокоєння при стресі, викликаному факторами зовнішнього середовища. Можливості корекційної роботи з такими дітьми дуже обмежені, можливо виникнення елементарних навичок самообслуговування, навчання навичкам рахунку та письма, але все ускладнюється неможливістю адаптуватися до умов навколишнього середовища, адаптація проходить важко навіть у домашніх умовах, що суттєво обмежує можливості до навчання.

Діти II групи характеризуються підвищеним рівнем тривожності, відкиданням дії навколишнього світу. На відміну від I ступеня стає можлива боротьба зі стресом аутоафективними засобами, тобто засобами



самозаспокоєння. У контингенту цієї групи виникають велика кількість рухів при соціальному контакті або просто без пускового фактора, імпульсивність, контакти для таких учнів залишаються малодоступними, наявні особливі польові інтонації мовлення, причому мовлення завжди односкладове і відбувається у формі команди. Особливістю цих школярів є тісний зв'язок із матір'ю, тобто такі учні дуже прив'язані до своїх батьків. При застосуванні адекватних методів корекції можливе навчання на початковій елементарному рівні та розвиток найпростіших навичок самообслуговування.

Учні III групи виконують аутистичні заміщення навколишнього середовища за допомогою своїх фантазій та патологічних потягів. Наприклад, такі школярі можуть тягнутися до якихось певних приємних на їхню думку відчуттів, хоча насправді вони можуть бути пов'язані навіть із небезпекою для здоров'я дитини. Мовлення у цих дітей стає більш розгорнутим, ніж у попередніх описаних групах. Зменшується також роль афективних зв'язків із матір'ю, відзначається вищий рівень когнітивного розвитку порівняно з попередніми групами. При інтенсивному та правильно підбраному системному корекційному впливі можна досягти рівня підготовки, який дозволить учневі відвідувати спеціальний навчальний заклад або навіть інклюзивний клас при масовій школі.

Діти IV групи характеризуються понадуповільненістю, меншим є бар'єр, спричинений аутистичними розладами. Найяскравішим порушенням у цієї групи є неврозоподібні розлади. Емоційно-вольова сфера у дітей цієї групи вирізняється надзвичайною загальмованістю, лякливістю, що посилює соціальну дизадаптацію. Основною відмінністю учнів цієї групи є більші можливості при засвоєнні схем соціальної поведінки. Такі діти намагаються в межах можливого відповідати вимогам дорослих і навіть іноді виявляють здібності у певних конкретних областях. Ступінь цих здібностей може бути набагато вище, ніж у дітей з типовою парадигмою психо-соціального розвитку.

### ***Історичні концепції аутизму***

К. О. Островська у своїй монографії «Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом» описала такі 3 основні концепції, за допомогою яких пояснюють причини виникнення та розвитку аутизму: соціокультурна, психологічна, біологічна.

Соціокультурний напрям: за цією концепцією виділяють 2 групи причин виникнення вище названого порушення. Першою з них є емоційна холодність батьків, відсутність емпатії з їхнього боку, що на думку автора концепції Лео Кеннера призводить до виникнення аутичних розладів у дітей. Це було спростовано подальшими розробками проблеми.

Друга група причин, на яку пізніше звернули свою увагу вчені – соціальний стрес, що пов'язаний з навколишнім середовищем. За цією гіпотезою високий його рівень постає важливим фактором в розвитку, а особливу роль відіграють сімейні події. В подальшому шляхом емпіричних досліджень було доведено, що кількість негативних сімейних подій, таких як розлучення, смерть батьків та інші не перевищує кількість таких подій у контрольній групі дітей з типовою парадигмою розвитку. Вище сказане дає нам змогу дійти до висновку, що соціокультурна концепція розвитку аутизму не дає зрозуміти системну картину його розвитку та симптоматики, а торкається лише деяких аспектів цієї проблеми. Одним з представників цієї наукової концепції був Роузен.

Психологічна концепція: спирається на думку, що у учнів з цією нозологією наявні вроджені когнітивні та перцептивні порушення, що і призводять до подальшого розвитку та ускладнення структури дефекту та унеможливають спілкування, взаємодію з іншими людьми. Підґрунтям для формування засад цієї концепції є теорія «емоційно-когнітивного функціонування», також називають «теорія розуму». Прибічники цієї теорії вважають, що людина здатна прораховувати наміри та думки інших на основі їх вигляду, вербальних та невербальних знаків. Формування цієї здатності відбувається до 3-5 років. Дитина, у якої відсутні здібності до розумового передбачення, не може передбачити логічну послідовність дій іншої людини.

Для прикладу можемо навести цитату: «Іринка поклала м'ячик у скриньку для іграшок, а потім ми спостерігаємо, як Андрійко забирає цей м'ячик і відносить його в іншу кімнату, поки Іра спить. Ми знаємо, що Іра, коли прокинеться, шукатиме свій м'ячик у 19 скриньці для іграшок, бо вона не знає, що Андрій забрав його. Ми знаємо це, оскільки беремо до уваги думку Іринки» [26, с.131]. Вищеописана особливість мислення дитини призводить до труднощів, що виникають при використанні мовлення та його конструкцій.

Існують також третій науковий напрям, що пояснює причини аутизму – біологічна концепція. Авторами її є О'Коннор та Гермелін. Тривають спроби визначити аномалії в організмі, що призводять до цього порушення. Єдиного біологічного фактора, що може призвести до аутизму поки що не виявили. Висунуто декілька гіпотез з цього приводу. Перша з них вивчає роль генетичного фактора у розвитку порушення цієї нозології. Виявлено, що у братів та сестер учнів, що страждають на описане порушення воно виникає за теорією імовірно у 6, 7 зі 100 випадків, що за статистикою у 200 разів частіше, ніж у основній популяції. Найбільшою схильними до аутизму виявляються однойцеві близнюки таких школярів. Своєрідну роль у розгортанні структури цього порушення віддають також хромосомним аномаліям. Друга гіпотеза розповідає про роль впливу шкідливих факторів, що діють на дитину внутрішньо-утробно, захворювань матері та ускладнень при пологах. На сьогоднішній день в розробці також знаходиться ще один напрям етіологічних досліджень, за яким існує зв'язок між порушенням розвитку мозочка, починаючи з раннього дитинства, та розвитком розладів спектру аутизму. При розвитку мозочкових аномалій спостерігаються симптоми, що входять до структури аутизму: проблеми у фокусуванні уваги, розумінні натяків міміки оточуючих людей. Дослідження цього напрямку ще й досі ведуться.

## **1.2. Характеристика структури дефекту при аутизмі**

У сучасній науці існує 3-ступенева формула, що застосовується для характеристики структури дефекту при аутизмі в цілому.

1-ний дефект – порушення інстинктивно-афективної сфери, що виражається у постійному негативному емоційному та чуттєвому тлі, характерним є зниження сенсорних порогів до різних відчуттів, можливі специфічні чуттєві вподобання, коли дитину особливо приваблює якесь певне відчуття і вона тягнеться до нього.

Вторинним дефектом визначено стереотипи та ритуальні дії, з допомогою яких дитина заспокоює себе та знижує рівень тривоги і стресу. Водночас будь-яке порушення усталеного порядку в житті призводить до нервового стресу.

Третинний дефект – дизадаптація та десоціалізація, яка виникає внаслідок вище перерахованих особливостей поведінки учня. Розглянемо більш розгорнуто структуру дефекту учнів молодшого шкільного віку з аутизмом.

Бажання уникнути соціального контакту з навколишнім середовищем та людьми є ядерною ознакою розладів аутичного спектру, але особливістю є різний ступінь його вираження, що може коливатися від легкого до глибокого. Такий учень уникає контакту «очі в очі». Ці психологічні особливості викликають порушення також і у пізнавальній діяльності, а саме у розвитку та функціонуванні зорової уваги. Характерна розсіяність, тобто учень не може зосередитися на якомусь конкретному об'єкті, навіть якщо вдалося привернути до чогось увагу, така вона зберігається на коротший порівняно з однолітками які розвиваються нормально, термін. Емоційно-вольова сфера таких учнів відрізняється непередбачуваними реакціями на різні подразники навколишнього середовища. Ступінь вияву таких реакцій є індивідуальним. Іноді виявляється збуджене реагування навіть на найменші зміни інтер'єру кімнати, де перебуває така дитина або перестановки речей. При цьому може не помічати відсутності своїх близьких.

Характерними особливостями відзначається ігрова діяльність. Сюжетно-рольові ігри у таких дітей зазвичай відсутні або розвинені на дуже низькому рівні. Не застосовуються ігрові предмети, такі як ляльки, папірці або

інші предмети, що можуть уособлювати собою героїв. Ігрова діяльність носить характер простого маніпулювання предметами, у якому відсутнє змістове наповнення. Найчастіше не беруть участі у колективних іграх, що є вторинним дефектом, що виникає внаслідок їхніх психологічних особливостей. Можливі одноманітні, стереотипні маніпулювання предметами навколишнього середовища, такими як виключачелі або дроти. Не звертають жодної уваги на іграшки. Можливі уявні патологічні перетворення, коли уявляють себе кимось із героїв мультфільмів або казок, або якимось уявним персонажем, при цьому можуть взагалі не помічати навколишніх людей та не вступають у вербальну комунікацію. Такі перетворення можуть відбуватися без будь-якого пускового фактора або причини. Така особливість є наслідком аутистичного фантазування.

З боку психомоторики виявлено відсутність синергічності рухів рук або ніг. Стереотипні згинання та розгинання, наприклад, пальців рук, а також у ліктьових або колінних суглобах. Відмінною ознакою у учнів з цією категорією порушення є кругові рухи дистальними фалангами пальців біля зовнішніх кутів очей, що виявляються особливо часто при намаганні дорослого вступити в соціальну комунікацію або будь-який інший вид контакту, а також при емоційному хвилюванні. Може виникнути патологічний потяг до виконання якогось одного руху, наприклад, стрибків, що виявляється польово, тобто лише у певній життєвій ситуації або без неї. Низькими є можливості мімічного вираження власного емоційного стану. Знижений рівень емпатії та розуміння емоцій людей, що оточують. Дубовик К. В. присвятила цій темі працю «Повторювальна та самостимулююча поведінка при розладах спектра аутизму у дітей» [9].

Виявляється хворобливо підвищений рівень функціонування інстинкту самозбереження, що виражено у різного роду страхах, особливо, страху новизни.

Рівень розвитку інтелектуальних здібностей таких дітей знаходиться у великому діапазоні показників: від легких до тяжких порушень. Може бути також загальмованість або навпаки пришвидшення.

Однією з основних ознак аутизму є порушення мовлення, що в свою чергу призводить до несформованості комунікативної поведінки дітей. Учні не застосовують мовлення, як засіб комунікації, характерне використання автономного мовлення, тобто мовлення для себе. Коли учень говорить якісь іноді беззв'язні слова, які не можуть бути правильно зрозумілими навколишнім людям. Терміни появи мовлення та його рівень розвитку може бути дуже різним. Можливе скандоване мовлення та використання складнопідрядних речень, складних мовленнєвих зворотів без розуміння їх значення, ехोलалії, можуть виявлятися фонетичні порушення та порушення голосу, що призводить до зміни тональності голосу на початку та в кінці сказаної фрази. Щодо словникового запасу іноді відсутні слова, що позначають назви близьких людей, наприклад, мама, тато, бабуся, дідусь. Предмети, до яких у дитини особливе ставлення також можуть мати особливі зрозумілі тільки цьому учню назви. Виявляється заміна живого спілкування користуванням гаджетами. Наведемо цитату зі статті «Розвиток мовлення дітей з аутизмом сучасними дидактичними засобами»:

«Науковці єдині у твердженні, що діти з аутичним спектром розладу не проявляють зацікавленості в спілкуванні з оточуючими, оскільки не розуміють мотивів їх поведінки. У той самий час вони встановлюють тісний зв'язок з мобільними пристроями, віддаючи перевагу взаємодії з ними порівняно із живими людьми. Це пояснюється тим, що під час користування цифровими приладами результат власних дій для них є завжди передбачуваним та програмованим, що набагато легше розуміється та сприймається свідомістю дитини, у той час як поведінка та реакція оточуючих на комунікацію може бути емоційною різною та непередбачуваною» [8, с. 30].

Існують різні способи диференціальної діагностики розладів аутичного спектру від мовленнєвих порушень іншого генезу. Мовлення при аутизмі на

початкових етапах розвивається за нормальною траєкторією або навіть може прискорюватися. Потім в період від 1,5 до 2,5 років починається поступове уповільнення розвитку мовлення та втрата вже набутого його рівня, страждають також і засоби немовленнєвої комунікації. На самому початку мовленнєвого розвитку не виконують прості інструкції, хоча звернене мовлення розуміють. Іноді у структурі дефекту розлади аутичного спектру супроводжуються певними логопедичними патологіями, що в свою чергу доповнюють одне одного та ускладнюють корекційну роботу.

Аутизм може бути також вторинним при тяжких порушеннях слуху та мовлення. Варіанти аутичної поведінки та ступінь її прояву є дуже різним, тому дуже важливою є клінічна диференціація, що дозволяє індивідуально проаналізувати кожен конкретний випадок. Важливість також полягає у виділенні учнів групи ризику з розвитку дитячої шизофренії.

### **1.3. Особливості психічного розвитку дітей з різними формами аутизму**

*Синдром Каннера* особливості. Найбільш точно виявляється у 3-5 річному віці. До цього часу розвивається затримка у розвитку інстинктів, емоційно-афективної сфери, тонкої моторики та видів діяльності, зокрема ігрової.

Характерні різні види реакцій у різних ситуаціях у одній і тій самій функціональній системі. Виявляється порушення строків та послідовності появи фізіологічно складних та простих структур, що у подальшому може ускладнити структуру дефекту зниженням інтелектуальних здібностей.

Часткова компенсація симптомів синдрому Каннера настає після 5-6 років, але не розповсюджується на рівень розумового розвитку, що сприяє формуванню олігофреноподібного дефекту, що супроводжується аутистичною поведінкою. Неврозоподібні, поліморфні, кататонічні та афективні можуть прослідковуватися у структурі дефекту та додатково ускладнювати її.

Синдром Каннера відносять до порушень розвитку асинхронного типу завдяки таким особливостям: відсутня як виражена прогредієнтність, так і позитивні симптоми, можливості часткової компенсації дефекту.

*Синдром Аспергера.* Особливістю саме цієї форми розладів аутичного спектру є її прихований характер, тобто за зовнішніми ознаками не спеціалісту неможливо визначити цей синдром. Перші його прояви починаються з дитячого віку. У спілкуванні з такими учнями можна не рідко зустріти дуже довгі та монотонні пояснення про щось з області інтересів дитини. При цьому може бути абсолютно все одно, чи цікаво співрозмовнику. В деяких ситуаціях можуть бути відсутні прояви емпатії та емоційних реакцій, що нашоєхує на думку про погане виховання або порушення емоційно-вольової сфери, але насправді обумовлено низьким рівнем здібностей до розуміння емоцій навколишніх людей. Більшість людей з цим синдромом не мають зниження інтелекту. Цим він також відрізняється від інших форм.

Симптоми, що виявляються до 3 років: надто ранній початок формування експресивного мовлення. Характерною особливістю є порушення ієрархії появи слів у активному словниковому запасі такого учня. Першими з'являються складні багатоскладові слова, хоч і без розуміння значення.

Патологічне захоплення числами та вміння декодувати слова за абеткою, тобто замінювати літери числами за порядком букв, що є у слові, в алфавіті, синдром «гіперлексії»: дуже швидко розвиеється техніка механічного читання та письма.

В аспекті соціальної комунікації школяр може підтримувати досить близькі контакти з членами своєї родини, проте дуже складно встановлювати комунікаційні зв'язки в соціумі.

*Синдром Ретта.* У протіканні цього розладу аутистичного спектру виділяють 4 стадії:

1 стадія – аутистична протікає в період з 12 до 18 місяців життя дитини. У цей час психічний розвиток різко зупиняється, інтерес до навколишнього



світу зникає. Зі сторони фізичного розвитку виявляється уповільнення росту голови при загальному рості тіла, зниження тону м'язів.

2 стадія – «швидкого регресу» за тривалістю займає від кількох тижнів до кількох місяців. У деякій мірі відбувається компенсація аутоподібної поведінки, тобто виявляються деякі прояви емоційних контактів та комунікації, але лише із рідними. Моторні та мовленнєві функції стрімко розпадаються. Порушення моторної сфери характеризуються також насильницькими рухами рук ніби учень мисе або тре руки. Можуть виникнути гіпервентиляція, мимовільні затримки дихання та порушення ковтання.

3 стадія – «псевдостаціонарна» за тривалістю може протікати 10 та більше років. Відбувається поступове зниження розумових здібностей, але відзначається деяка позитивна динаміка у розвитку емоційно-вольової сфери. Повна втрата експресивного мовлення та активного словникового запасу, тремор м'язів та порушення довільних рухів. Зберігається розуміння найпростіших побутових інструкцій та можливість короткотривалого контакту «очі в очі».

4 стадія – «тотального недоумства»: повністю втрачаються моторні навички, зокрема хода та жування, що призводить до різкого зниження якості життя.

Найбільш загрозливим симптомом синдрому Ретта є втрата моторних функцій, що найбільш істотно впливає на якість життя

### **1.3.1. Увага**

Лубовський В. І. у своєму підручнику «Спеціальна психологія» виділяє 2 види когнітивного дефіциту: приватний когнітивний дефіцит та загальний когнітивний дефіцит через брак навичок переробки інформації, порушення також на етапі планування і концентрації.

Типи сенсорно-перцептивних порушень: надмірна вибірковість у виборі сенсорних подразників, сенсорна домінантність. Здатність зосереджувати свою увагу на стимулі певної модальності має назву надмірна вибірковість стимулів при їх сприйнятті. Прикладом такого може бути зосередження

дитини на стимулах від слухового або зорового аналізатора. Також до цього переліку можна включити вибірковість у фокусуванні сприйняття характеристик предметів, при цьому інші важливі залишаються не врахованими. Прикладом такого може бути зацикленість саме на певній музиці або іграшці і виконання тільки певного виду діяльності.

Порушення уваги, що характерні для раннього дитячого аутизму спричинені рядом причин, зокрема порушенням психічного тону. Поріг сенсорної та емоційної чутливості є достатньо підвищеним, що негативно впливає на рівень вияву активної уваги та знижує його. Щодо реакції дитини на предмети, то вона знаходиться в діапазоні від негативної до повної відсутності.

Корекційну роботу з такими дітьми можна будувати на сприйнятті яскравих зорових та слухових образів, що допомагає покращити її цілеспрямованість і довільність. Як приклад, учень може слухати певну мелодію та робити якесь завдання та звертати увагу на блискучий предмет.

Наступна особливість уваги – висока перенасичуваність. Стійкість уваги тримається протягом кількох секунд або хвилин, а згодом може перерости в неконтрольований спалах агресії, в якому учень може швидко знищити продукти своєї попередньої діяльності.

### **1.3.2. Пам'ять**

Різні види пам'яті у школярів з розладами аутичного спектру знаходяться на різному рівні розвитку. Найвищий рівень розвитку має механічна пам'ять, а саме емоційна. Краще запам'ятовуються емоційно забарвлені моменти. Інформація входить в пам'ять не окремо, а цілими блоками, тобто неподільно.

Застосування інформації проходить шаблонно абсолютно без переробки, основним прикладом такого є ехолалії, коли учень повторює одні і ті ж слова або запитання. Характерне використання одноманітних рухів під музику або придумування окремих слів.

Найголовніше в цьому отримання одноманітних відчуттів від різних аналізаторів: зору, слуху, нюху і так далі.

Логічна пам'ять збережена, пригадування активне, мимовільне зосередження і запам'ятовування. Середня міцність запам'ятовування цифрового, словесного, наочного матеріалу. В основному працює слухова та зорова пам'ять.

Порушення пам'яті бувають гіпомнестичними та дисмнестичними. Дисмнестичні порушення означають зниження рівня функціонування вербальної пам'яті, тобто погане запам'ятовування слів та вислові та неможливість переказу творів через довгі часові проміжки після читання.

Гіпомнестичні порушення означають зниження мнестичних здібностей.

Легким є запам'ятовування послідовності подій, особливо тих, до яких учень був причетний, можуть достатньо добре відтворювати послідовність слів та цифр. Пам'ять характеризується належністю до одного моменту життя, що свідчить про переважання оперативної пам'яті над довготривалою.

Хоча і у вище згаданому виді пам'яті є порушення, що відображаються на всіх її елементах: зосередження уваги, що ще називають центральною виконавчою системою, частину що відповідає за внутрішні вербальні повторення, тобто фонологічну петлю. Про інші 3 частки функціонування пам'яті Н. Когутяк дослідила таке:

«...фонологічного складу (систему короткотривалого утримування інформації, до 2 секунд, що забезпечується внутрішніммовленням), візуально-просторовий запис (систему збереження візуально- просторової інформації) та епізодичного буфера (короткочасно зберігає комплекс багатомодальної інформації, необхідний для розв'язання сьогочасної проблеми і перетворює її в інформаційний контекст для нових даних)» [13. С.125].

Вчені при проведення експериментів виявили такі особливості зорової пам'яті. Виконання завдання за розпізнавання образу після проходження певного періоду часу, відтерміноване співвіднесення та відрізнення образів, відтерміноване співвіднесення об'єкта зі зображенням виконують так само, як і

учні з нормою розвитку відповідної вікової категорії. Використовують прості правила і схеми незалежно від рівня складності організації матеріалу та сприйманих стимулів. Слабкою є здатність запам'ятати послідовності, що були сприйняті за допомогою зору, як і відповідно слухом, але вищевказане не діє для об'єктів повсякденного життя, що знаходяться у хаотичному порядку або послідовно. Складність інформації визначається відповідно до віку та рівня здібностей людини. Відмічається деякий ступінь впливу складності завдання на оцінку ступеня розвитку слухової та зорової пам'яті, ці ступені можна співставити.

### **1.3.3. Мислення**

Критичне мислення – важливий чинник, що має прямий вплив на якість навчання дітей з аутизмом. Навчання мисленню допомагає також відповідно і у розвитку мовленнєвої компетентності, розвитку зв'язності мовлення, лексики та граматично правильної побудови висловлювання.

«Навчання учнів мислити може допомогти їм спілкуватися новою мовою, формувати іншомовну компетентність у письмі та говорінні, сприяти креативності в процесі використання І. М. Окрім того, встановлено, що навички критичного мислення полегшують вивчення І. М. Адже академічний успіх залежить не від запам'ятовування лексики, граматичних правил, сталих фраз або речень, а від використання своїх інтелектуальних здібностей, щоб критично проаналізувати і оцінити вивчений матеріал, особливо коли виникають труднощі або презентують новий матеріал» [6, с. 51]. (за Виспінською Н. М.)

Розвиток операцій мислення у дітей з розладами аутичного спектру призводить до пришвидшення виконавчої складової прийняття рішення та дозволяє творчо підходити до розв'язання поставлених перед дитиною завдань та суттєво пришвидшує їх виконання, що в свою чергу призводить до опанування навчального плану молодшої школи на вищому рівні. Також розвиток мисленнєвих процесів фонематичного аналізу і синтезу в подальшому застосовується для розвитку комунікації експресивного та

імпресивного рівня, що також є дуже важливим при розладах аутичного спектру. Відбувається розвиток класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Розвивається планування, як складова діяльності. Навчаються висувати гіпотези та перевіряти їх правильність.

Існують відповідні прийоми формування навичок мисленнєвої діяльності, що можуть бути застосовані до дітей молодшого шкільного віку:

Ставить запитання, що дають змогу визначити рівень засвоєних знань з теми, вміння оперувати ними, розуміння вивченого матеріалу, рівень розвитку навичок та компетентностей. Також цей прийом дає можливість оцінити рівень розвитку зв'язного мовлення в твердженнях та аргументах. Відбувається стимулювання зацікавленості у вивченні певного матеріалу, вчитель може допомогти учневі віднайти шлях до вирішення питання або проблеми. Відбувається навчання учнів доводити свою думку за допомогою аргументів. Також метод опитування застосовується в педагогічній практиці для вивчення проблем, а також відкидання нерелевантної інформації та системну заміну її на правильну.

Для успішного формування операційної складової мислення необхідні певні умови навчальної діяльності, до яких належать: наявність високого рівня пізнавальної мотивації, наявність середовища для досліджень, у якому є можливість розвитку логічних та змістових форм комунікативної діяльності та діалогу, також вчитель повинен бути готовим до побудови методичних розробок уроків на основі діалогової концепції навчання. Широке застосування знаходять методи проблемного підходу та дослідницькі методи, що допомагають у практичному застосуванні здобутих та набутті нових знань учням зі порушеннями розвитку спектру аутизму.

Вченими, які досліджували особливості мислення у учнів з розладами спектру аутизму: складність перенесення вже набутих навичок та застосування їх в нових ситуаціях, труднощі розуміння часово-просторових зв'язків та розвитку ситуації у часі, тяжкодоступним є встановлення причини та наслідку певної події та їх зв'язку між собою.

О. С. Нікольською було виділено такі особливості мислення: складність довільного навчання, ускладнення при символізації, нецілеспрямованість та розсіяність, складність при узагальненні та систематизації, що виявляється і при опануванні навчальної програми молодшої школи.

Непослідовність та різноплановість є особливостями мисленневих процесів, що були додаткового досліджені радянською вченою С. Я. Рубінштейн. Щодо типів мислення, то вербально-логічне переважає над наочно-дійовим, чому приділили увагу у своїх роботах Наталія Володимирівна Зверєва, Олексій Анатолійович Коваль-Зайцев.

У зв'язку з особливостями мисленнєвого розвитку дітей з аутизмом широко розповсюдженою є думка про механічність засвоєння знань без усвідомленої їх переробки та систематизації, що в свою чергу також пов'язано і з особливостями пам'яті, але також при оцінці рівня осмисленості засвоєння знань також необхідно враховувати особливості сприйняття таких учнів і переробки інформації, чого педагоги часто не виконують.

Таким учням дуже важко гнучко сприймати інформацію та розглядати її «з різних сторін». Зокрема, цим обумовлена поведінка цих учнів та їх прив'язаність до визначеності у навколишньому світі та намагання визначити стабільні способи дій та умови, які ні в якому разі не повинні змінюватися.

На засвоєнні навчального матеріалу всі вище перераховані властивості відображаються, як намагання засвоїти матеріал «цілим шматком» так, як його подає вчитель у контексті свого конспекту уроку. При відтворенні через деякий час цей засвоєний матеріал подається у тому самому порядку та дуже важко переноситься у нові ситуації. Характерна фрагментарність, тобто учні шматками та окремими картинками сприймають світ та навчальний матеріал. Знання, засвоєні з різних тем, застосовуються окремо, не взаємодіють між собою та не складаються в систему. Саме завдяки такій розрізненості і складається враження про повністю механічне засвоєння. Глибоко переживаються та засвоюються лише деякі в основному емоційно забарвлені ситуації та враження. Найважче дається осмислення та розрізнення стосунків

та взаємодій між людьми, думок та почуттів оточуючих. Для виявлення емоційного значення певної послідовності подій часто необхідне детальне пояснення та допомога педагога.

Мислення з високофункціональним аутизмом має ознаки дивергентності, що пояснюються творчим потенціалом, що присутній у учнів цієї категорії.

Мислительні процеси також характеризуються зниженням здатності до самостійної організації продуктивної інтелектуальної діяльності, розпливчатістю суджень, тобто, наприклад, одне слово для таких учнів може мати кілька значень або не можуть дати визначення поняття, плутають значення слів, наявні порушення з циклу дисоціативного симптомокомплексу, утруднення в абстрагуванні, що в цілому входять в категорію мотиваційних порушень. Такі діти легко можуть виконати складні завдання, але прості не розуміють.

#### **1.3.4. Сприйняття**

Зорове сприймання у дітей має свої особливості, які стають помітними з раннього віку. Зокрема, відсутня реакція на погляд дорослого на дитину та його особа. Сивик Г. Є. у своїй статті «Особливості когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку із розладами спектру аутизму» наводить дослідження сприйняття дітьми обличчя дорослого: «Численні експерименти і спостереження виявили, що очі – найбільш значима частина обличчя для дитини. Очі є своєрідним пусковим механізмом для посмішки у ранньому дитячому періоді. Серед стимулів зображень обличчя і фігури, маленькі діти воліють дивитися на зображення обличчя» [29, с. 343].

Вміння реагувати на обличчя людей є ключем до пізнішого розвитку соціальної чутливості. Ця реакція – це один із показників вибірковості в соціальному оточенні. Учням з аутизмом цікавіше розглядати та виокремлювати деталі, а не їх зміст. Деталі для учнів з аутизмом не втрачають значення навіть після вирішення завдання або відгадки. Прикладом такого може бути вирішення головоломки з кінця. Приклад з діяльнісної сфери –

розгляд окремих на іграшці або ляльці окремих деталей, наприклад, очей. Відсутня вибіркова увага до звуків мовлення та мають порушення фільтрування шуму.

Специфічні особливості процесу сприйняття при аутизмі:

Учням із аутизмом тяжко переробляти інформацію з декількох сенсорних каналів, в наслідок цього порушується послідовність інформації, вона не сприймається та не переробляється, не узагальнюється. Щоб запобігти вищеописаному ефекту необхідно дозовано надавати учневі молодшого шкільного віку так, щоб він систематизувати матеріал.

Загальмованість процесу сприйняття призводить до загальмованості, зокрема, і у відповідях на запитання, тому при усному опитуванні таким учням потрібно більше часу на формування та усне відтворення відповіді, іноді необхідним є повторення запитання дитині.

Третьою особливістю є труднощі у сприйнятті цілісної характеристики явища або процесу, може застрягати на мало важливих деталях в описі предметів або подій, тому важливо стежити за реакцією на пояснення чи інструктаж та давати своєчасні пояснення за умови недостатнього усвідомлення, що є важливим, зокрема, і у порівнянні предметів та явищ між собою.

Сприйняття має польовий характер та залежить від оточуючої учня обстановки. Досліджено, що при знайомих обставинах учню простіше опрацьовувати навчальний матеріал. В нових же умовах не фіксує увагу на предметі сприйняття. Показ, наприклад, навчальних макетів потрібно проводити у звичному їм середовищі. Також потрібно за можливості максимально позбутися сторонніх запахів, звуків або незнайомих предметів. Потрібно досліджувати, що є найяскравішим подразником та зменшити або взагалі прибрати його вплив, що допоможе, зокрема, підвищити успішність засвоєння навчальної програми.



При аутизмі найчастіше виникає сенсорна чутливість, що може виражатися в зниженні або підвищенні порогу чутливості до подразників, що надходять з різних аналізаторних каналів:

### Зір

Кольоророзрізнявальні палички та кобочки, що знаходяться на сітківці наших очей допомагають розрізняти об'єкти, кольори, людей, контрасти і просторові кордони.

При аутизмі можуть спостерігатися два ступені порушення цієї функції:

Гіпочутливість (недостатня чутливість): об'єкти здаються темними з втратою певних притаманних їм рис.

Є відмінність у чіткості периферичного та центрального зору. Центральний зір може бути розмитим, а периферичний достатньо чітким або навпаки розмитість по периферії, а центральне збережене.

Недостатність на рівні просторового сприйняття – не можуть впіймати предмети, незграбність рухів.

Гіперчутливість (надмірна чутливість):

Спотворений зір: нерухомі об'єкти та світлі кольори можуть здаватися рухомими. Зображення можуть спотворюватися. Легше та приємніше фокусуватися на якійсь частині об'єкта, ніж на об'єкті в цілому.

### Слух

Проблеми у слуховому сприйнятті вважаються найбільш розповсюдженою формою дезінтеграції при аутизмі. Складнощі, що виникають у цій сфері, призводять до порушення здатності спілкуватися та іноді до зниження ступеня утримання рівноваги.

Гіпоакузія виявляється у: здатності чути лише на одне вухо з повною втратою або частковим зниженням слуху на іншому вусі.

Складнощі при розпізнаванні деяких конкретних звуків. Іноді реагують позитивними емоціями на удари певної частоти та ритму або знаходження у черзі або шумному місці.

### Гіперакузія

Шум сприймається голоснішим, ніж він є насправді, звуки можуть чути, як нерозбірливі або спотворені, особлива чутливість до звуків мовлення, наприклад, можуть почути розмову на великій відстані. Іноді всі звуки чуються однаково сильно, що часто може призводити до проблем з увагою.

#### Тактильні відчуття

Тактильні відчуття допомагають нам відчувати навколишнє середовище і відповідно реагувати на нього, а також відчувати біль.

#### Гіпотактильність

Сильно стискають людей в обіймах заради того, щоб відчути силу тиску на шкіру та отримати задоволення, можуть наносити собі тілесні ушкодження, мають високий больовий поріг, іноді отримують задоволення від важких предметів, які знаходяться над ними.

#### Гіпертактильність

Доторки оточуючих людей можуть спричиняти біль або дискомфорт, що призводить до відстороненості та негативно впливає на стосунки з однолітками або оточуючими. Неприємні відчуття при утриманні предметів в кистях рук або на стопах ніг. Проблеми виникають при митті та розчісуванні волосся, оскільки шкіра голови є дуже чутливою зоною. Надають перевагу одягу лише з певних видів тканин.

#### Смак

Хімічні рецептори язика дають можливість відчути смак певних продуктів. У цьому аспекті можуть спостерігатися порушення:

Смакова гіпоперцепція: схильність до дуже гострої їжі, може вживати в їжу неїстівні предмети.

#### Смакова гіперперцепція

Дитина може вважати деякі аромати і смаки занадто насиченими і важкими через занадто гостру реакцію на смаки. Дотримується дуже обмеженого раціону. Споживають лише м'які продукти, наприклад, морозиво, пюре через дискомфорт від твердої їжі.

## Запах

Хімічні рецептори носа реагують на запахи.

Гіпоосмія: деякі люди взагалі не відчують та не сприймають різкі аромати.

Можуть лизати предмети для кращого розуміння матеріалу, з якого вони зроблені.

## Гіперосмія

Занадто інтенсивно та сильно відчують запахи, що може призвести до проблем з туалетом.

Такі учні можуть відчувати неприємність до людей з певним запахом парфумів.

## Рівновага (вестибулярний апарат)

Вестибулярний апарат розташований у внутрішньому вусі відповідає за підтримання рівноваги і розташування у просторі, щоб зрозуміти з якою швидкістю і куди саме переміщається тіло. При аутизмі спостерігаються порушення рівноваги та незграбність, що призводить до патологічного хитання та поворотів.

## Гіперпропріорецепція

Таким учням важко займатися тими видами спорту, в яких потрібно контролювати свою рівновагу та положення тіла в просторі. Складно зупинитися при виконанні якихось дій. Легко укачує в транспорті. На уроках фізичної культури тяжко виконуються нормативи вправ, при виконанні яких голова не знаходиться у вертикальному положенні або ноги потрібно відірвати від землі.

Сприйняття власного тіла (пропріорецепція) Рецептори цього виду чутливості знадяться у м'язах кінцівок учня та повідомляють йому про положення тіла у просторі.

При гіпопропріорецепції: аутисти стають занадто близько до інших людей, тому що не здатні оцінити відстань від себе до оточуючих людей та визначити необхідні межі особистого простору. Відчують складнощі у орієнтуванні у просторі і уникати сутичок з навколишніми перешкодами.

### При гіперпропріорецепції

Низьким є ступінь розвитку маніпулювання дрібними предметами, порушені операції з кнопками і шнурками. При повороті в будь яку сторону повертається всім тілом.

### Синестезія

Синестезія – це рідкісний стан, при якому сигнал сенсорного сприйняття входить через один аналізатор, а обробляється та виходить через інший. Наприклад, людина може чути звук, а інтерпритувати його як колір. Наприклад, «чує блакитний колір».

### 1.3.5. Уява

Основні порушення уяви, що спостерігаються при аутизмі в молодшому шкільному віці: при грі з дорослими, однолітками, предметами або іграшками застосовують на низькому рівні або взагалі не застосовують уяву. Обирають дрібні деталі предметів в навколишньому оточенні, наприклад, волоссям ляльки, а не лялькою в цілому, колесом візочка, а не візочком в цілому.

Дуже обмеженим є запас рухів, що повторити (імітувати) з телепередач. Комплекс завчених рухів не підлягає зміні за пропозицією інших дітей. Їхня ігрова діяльність на перший погляд справляє враження дуже складної та багатокomпонентної, але при детальнішому вивченні виявляється жорстко стереотипною.

Не розуміють суть дій, що потребують розуміння асоціацій зі словами та лексичні значення дій, не розуміють смисл художніх творів та вербального гумору, іноді можуть зрозуміти найпростіші жарти. Відсутня або виражається на низькому рівні мотивація до спілкування.

Завжди супутніми є прості та складні стереотипні дії. Наведемо їх приклади.

Прості стереотипні дії: повороти пальцями, мотузкою, предметами, кручіння або спостереження за предметами, які крутяться, ходіння по периметру, постукування або царапання предметів, перестрибування з ноги на

ногу, обмацування тканин, крихтіння зубами, розкручування, виск або інші звуки, нанесення ударів по голові.

Складні стереотипні дії з предметами: зачарованість правильністю малюнка, розташування предметів, звуків, не пояснювана сильна прив'язаність до певного предмета, колекціонування предметів без зрозумілої мети (камінчики, скло) люблять розташовувати предмети в лінію або у формі певних візерунків.

Приклади складних стереотипних дій рутинного характеру: суворі вимоги щодо виконання певного ритуалу відходу до сну, суворі вимоги щодо слідування одному і тому самому маршруту проходу або проїзду в певні місця, вимога щодо суворої послідовності дивних рухів.

Приклади суворих вербальних або абстрактних повторюваних дій: захоплюють лише певними темами, наприклад, астрономія, розклад потягів, специфічні назви, ставлять стандартні питання та бажають отримувати стандартні відповіді.

Найтипівішими порушеннями уяви при аутизмі формальна екстраполяція, тобто слабкі можливості її прояву. Як приклад можна навести виконання завдань на продовження числового ряду 1, 3, 5 і далі або антиципація – можуть продовжити ритмічний малюнок перерваної мелодії.

За умови ендогенно обумовленого аутизму іноді зустрічаються аутистичні фантазії, які виникають на базі пережитого досвіду та вражень від мультимедіа та творів дитячої художньої літератури, побачених у житті природних явищ. Такі фантазії заміщують собою реальні переживання та враження, відображають страхи дитини та відрізняються більшою стійкістю. Такі фантазії можуть свідчити про найцінніші інтереси такої дитини, що знаходяться на підсвідомості та не можуть бути усвідомленими внаслідок або відображені через призму аутизму внаслідок впливу структури дефекту. Іноді у процесуальних випадках аутистичні фантазії супроводжуються галюцинаторно-маревними порушеннями.

Насонова Н. Г. у своїй статті «Особливості уяви дітей з розладами аутичного спектру» описує експеримент, проведений для виявлення рівня розвитку у дітей цієї категорії уяви. Серед 9 дітей молодшого шкільного віку виявлено такі результати. В групі досліджуваних молодшого шкільного віку виявлено четверо дітей з високим рівнем розвитку уяви та п'ятеро з середнім.

Характеристика високого рівня розвитку уяви: кількість помилок у виконанні завдання не більше 3, завдання виконувалося швидко, високий рівень цілеспрямованості та активності дітей. Виконання за словесною інструкцією, допомога дорослого виявилася не потрібною.

Через низький рівень соціального досвіду діти допускають незначні помилки у розпізнаванні зображень, але розпізнавалися картинки з першого показу. При виконанні методики «Складна картинка» учні розпізнавали картинку, але відповіді не були розгорнутими її описами, тому вони не отримували максимально можливих балів.

«Неповні фігури»: учні, що виконали 1 частину методики, в якій потрібно було намалювати малюнок із заданих фігур, на високому рівні зображували машину, роботу, дім та інші об'єкти.

При виконанні ж 2 частини – домальовування до ліній, які не мають конкретної форми всі 9 дітей групи показали результати, що відповідають високому рівню розвитку уявлень. В деяких діагностичних роботах прослідковується виконання простих сюжетних картинок.

Середній рівень характеризується невеликою кількістю, але виконання відбувалося з низькою швидкістю. Для цієї групи виявилися необхідними детальні інструкції психолога.

Деякі учні молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру починали правильно виконувати завдання, але не доводили його до кінця, що пов'язано здебільшого з порушеннями когнітивного розвитку: знижена працездатність та концентрація уваги. Під час виконання завдань на впізнавання зображень діти припускалися помилок через незнання

зображення. Досліджувані були недостатньо включеними в процес виконання завдань.

Результати проведеної діагностики дають змогу дійти висновку, що уява дітей з розладами спектру аутизму формується на пізніших етапах онтогенезу порівняно з дітьми того самого віку, але з нормою розвитку. У формуванні ігрової діяльності уява також відіграє важливу роль, визначаючи соціально адекватні реакції на об'єкти та сприяє формуванню символічної діяльності. Під впливом уяви також формується та розвивається сюжетно-рольова гра, що полегшує взаємодію з однолітками та процес соціалізації. А психологічна робота з дітьми з розвитку уявлень допомагає також із розвитком соціальної адаптації, розширення уявлень про навколишнє середовище, зниження частоти прояву стереотипних форм ігрової діяльності. Ранній початок психокорекційної діяльності в тому числі і на розвиток уяви буде сприяти пом'якшенню емоційних та комунікативних порушень.

## РОЗДІЛ 2

### РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ

#### 2.1. Результати експериментального дослідження уваги та пам'яті

Дослідження проводилися на базі Херсонського НВК № 48 на базі 2-Г класу. У дослідженні взяли участь десятеро учнів класу з психолого-педагогічним діагнозом аутизм. У структурі дефекту 8 з цих дітей спостерігається також наявність поліморфної дислалії, як вторинного дефекту. Аутизм високофункціональний. Характерна наявність звукокомплексів поряд із розвиненим мовленням.

Для дослідження розвитку уваги було застосовано 2 методики «Коректурна спроба Бурдона», переплутані лінії Рея-Череднікова.

У методиці «Коректурна спроба Бурдона» (див. Додаток А) учням молодшого шкільного віку з високофункціональним аутизмом необхідно було підкреслити першу букву у реченні та підкреслити ту саму букву у реченні. Виконання було обмежено 5 хвилинами часу. Спочатку нами було вираховане числове значення концентрації уваги

$K = 2C/O$ , де (К - концентрація, С - переглянуті рядки, О - помилки, до яких відносяться пропуски і невірно закреслені елементи).

$$K = 2*8: 4 = 4$$

$$K = 2*6: 6 = 2$$

$$K = 2*5: 5 = 2$$

$$K = 2*7: 4 = 3,5$$

$$K = 2*8: 5 = 3,2$$

$$K = 2*4: 5 = 1,6$$

$$K = 2*3: 5 = 1,2$$

$$K = 2*4: 6 = 2$$

$$K = 2*5: 5 = 2$$

$$K = 2*5: 5 = 2$$



Таблиця 2.1

**Числові значення концентрації уваги по класу**

| Учні    | Числове значення концентрації уваги |
|---------|-------------------------------------|
| Учень А | 4                                   |
| Учень Б | 2                                   |
| Учень В | 2                                   |
| Учень Г | 3,5                                 |
| Учень Д | 3,2                                 |
| Учень Е | 1,6                                 |
| Учень Є | 1,2                                 |
| Учень Ж | 2                                   |
| Учень З | 2                                   |
| Учень И | 2                                   |

У всіх 10 досліджуваних групи виявлено низький рівень концентрації уваги, що пов'язано з низькою швидкістю переключуваності між рядками при виконанні завдання та порушеннями розпізнавання зорового образу о букв.

Далі було вираховано значення стійкості уваги.

Стійкість уваги вираховується за формулою

$$A = S/t \times 10 \text{ (} S \text{ - загальне число переглянутих елементів, } t \text{ - період часу)}$$

$$A = S/t \times 10$$

$$A = 240 : 300 * 10 = 8$$

$$A = 180 : 300 * 10 = 6$$

$$A = 150 : 300 * 10 = 5$$

$$A = 210 : 300 * 10 = 7$$

$$A = 240 : 300 * 10 = 8$$

$$A = 120 : 300 * 10 = 4$$

$$A = 90 : 300 * 10 = 3$$

$$A = 120 : 300 * 10 = 4$$

$$A = 150 : 300 * 10 = 5$$

$$A = 150 : 300 * 10 = 5$$

За результатами дослідження стійкості уваги виявлено такі результати.

*Таблиця 2.2*

**Числове значення стійкості уваги по класу**

| Учні    | Числове значення стійкості уваги по класу |
|---------|---|
| Учень А | 8   |
| Учень Б | 6   |
| Учень В | 5   |
| Учень Г | 7   |
| Учень Д | 8   |
| Учень Е | 4   |
| Учень Є | 3   |
| Учень Ж | 4   |
| Учень З | 5   |
| Учень И | 5   |

*Таблиця 2.3*

**Кількісний розподіл рівнів стійкості уваги по класу**

| Висока стійкість | Середня стійкість | Низька стійкість |
|------------------|-------------------|------------------|
| 3                | 4                 | 3                |

Результати дітей розподілилися так: у 3 учнів молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму виявлено високий рівень стійкості уваги, у 4 дітей середня стійкість, у 3 дітей низька стійкість. Високий рівень стійкості уваги свідчить про низьку швидкість проглядання елементів, а отже і високі можливості зосередження уваги на образі букви, середня стійкість уваги пов'язана із середнім темпом проглядання, коли учень молодшого шкільного віку може сконцентруватися на прогляданні елементів, наданих у рядку, але недостатньою мірою. Низька стійкість означає дуже швидкий темп проглядання елементів взагалі без усвідомлення.

Методика переплутані лінії Рея-Череднікова (див. Додаток Б). 10 досліджуваним учням молодшого шкільного віку з високофункціональним аутизмом було запропоновано з права наліво правильно та без допомоги приладдя відслідкувати лінії. На виконання завдання давалося 10 хвилин. Для кількісної обробки результатів виконання застосовується формула  $P = T * 25 / N$

Де Т – час виконання завдання,

N – кількість правильно відслідкованих ліній

$$P = 600 * 25 / 3 = 5000$$

$$P = 600 * 25 / 4 = 3750$$

$$P = 600 * 25 / 5 = 3000$$

$$P = 600 * 25 / 6 = 2500$$

$$P = 600 * 25 / 5 = 3000$$

$$P = 600 * 25 / 4 = 3750$$

$$P = 600 * 25 / 4 = 3750$$

$$P = 600 * 25 / 6 = 2500$$

$$P = 600 * 25 / 5 = 3000$$

$$P = 600 * 25 / 5 = 3000$$

Далі результати були оцінені за такою шкалою

норма:

Від 861 – низький рівень концентрації уваги.

455 - 860- свідчить про середній рівень концентрації уваги

Від 454 свідчить про високий рівень концентрації уваги.

*Таблиця 2.4*

**Числове значення концентрації уваги по класу**

| Учні    | Числове значення стійкості уваги по класу |
|---------|---|
| Учень А | 5000                                      |
| Учень Б | 3750                                      |
| Учень В | 3000                                      |
| Учень Г | 2500                                      |
| Учень Д | 3000                                      |
| Учень Е | 3750                                      |
| Учень Є | 3750                                      |
| Учень Ж | 2500                                      |
| Учень З | 3000                                      |
| Учень И | 3000                                      |

У всіх 10 учнів молодшого шкільного віку з високофункціональним аутизмом виявлено низький рівень концентрації уваги. Такі результати пов'язані з порушеннями сприйняття просторової площини тестового бланка та безконтактного відслідковування ліній від початку то до кінця. Особливістю виконання завдання є те, що учні збиваються при

відслідковуванні лінії, перемикаються на іншу лінію або навпаки застрягають на одній точці лінії та не можуть перейти далі.

Для дослідження рівня розвитку пам'яті було застосовано методики 10 слів А. В. Лурія, методику «Запам'ятай малюнок» та методику «Вивчи слова».

Методика 10 слів А. В. Лурія (див. Додаток В) застосовується для вивчення обсягу запам'ятовуваних слів дітьми молодшого шкільного віку, а також для вимірювання активності запам'ятовування, що перевіряється кількарізковими повтореннями через певні проміжки часу, тобто слова читаються дітям один раз, а потім пропонується 6 разів повторити їх через певні проміжки часу в 5, 10, 20, 30, 40, 1 год.

В результаті виявлено поступову втомлюваність та спад активності відтворення слів, про що свідчить те, що під час першого повторення слів учні молодшого шкільного віку з високофункціональним аутизмом відтворювали 9- 10 слів під час 1 та другого відтворення, під час 3-4 відтворення по 4, 5 слів, а один учень назвав 6, під час 5 повторення – 3 слова, при 6 повторенні, що відбувалося за годину – 1, 2 слова. Поступово також падає об'єм відтворених слів. За результатами кожної дитини було оформлено протоколи дослідження, що подані в додатку Д та графіки активності запам'ятовування, що подані в додатку Д.

Методика «Запам'ятай малюнок» див. додаток Е.

10 досліджуваним були надані бланки з намальованими на них 9 різними геометричними фігурами та було надано інструкцію запам'ятати за 30 секунд якомога більше з наданих на картинці фігур. Було сказано, що після цієї буде показана ще одна картинка також і з іншими фігурами та було завдання впізнати серед 15 фігур лише ті, що були на 1 картинці. За кількістю впізнаних фігур визначається об'єм короточасної зорової пам'яті учня. Далі результати кожного учня було переведено в бали та оцінено рівень розвитку короточасної зорової пам'яті. Отже, наявний такий розподіл рівня розвитку зорового запам'ятовування.

4 учні отримали по 4 бали, було розпізнано по 3 зображення за 65 секунд, 4 учні розпізнали по 2 зображення за 85 секунд та отримали по 3 бали, 2 учні не розпізнали жодного зображення протягом 90 секунд та отримали 0 балів.

Отже, 4 учні групи мають середній рівень зорового запам'ятовування, 4 учні – низький рівень, двоє учнів взагалі не впоралися із завданням. Такі результати виконання методики дітьми молодшого шкільного віку з високофункціональним аутизмом обумовлені, зокрема, і особливостями сприйняття дітей та орієнтування на площині тестового бланка. Не можуть правильно пригадати образ фігури та відповідно віднайти її на 2 картинці за максимально можливі 1,5 хвилини, що даються на зорову обробку 2 бланка з фігурами.

«Вивчи слова» див. додаток Ж. Досліджуваним молодшого шкільного віку надається набір з 8 слів, які читаються одне за одним з інтервалом у 1,5 секунди. Потім дається інструкція відтворити всі слова, які учень зміг запам'ятати у будь якому порядку. За кількістю відтворених правильно слів визначається кількість балів від 0 до 5 та відповідно і рівень розвитку слухової пам'яті. При виконанні методики дітьми з високофункціональним аутизмом отримано такі результати: високий рівень розвитку отримали 7 з 10 учнів, відтворивши по 7 слів, 1 учень відтворив 5 слів отримавши 4 бали та рівень вище середнього, 2 учні самостійно відтворили по 4 слова, отримавши по 3 бали та середній рівень розвитку запам'ятовування. Такі результати виконання методики свідчать про достатньо високий рівень розвитку навички механічного запам'ятовування без розуміння значення слова.

## **2.2. Результати експериментального дослідження мислення та сприйняття**

Для дослідження мислення було застосовано методику «Визначення швидкості проходження розумового процесу» та методику «Четвертий зайвий»

Методика «Визначення швидкості проходження розумового процесу» див. Додаток И. Досліджуваним було запропоновано бланк з 10 словами з пропущеними буквами, які необхідно правильно заповнити за 3 хвилини. При виконанні завдання було звернуто увагу на час, який дитина приділяла кожному окремому слову та рядку в цілому. Чим більше слів дитина молодшого шкільного віку утворила правильно за 3 хвилини, тим вища швидкість перебігу її мисленнєвого процесу. Серед 10 учнів з розладами аутистичного спектру виявлено такі результати: швидкість мислення нижче середнього виявлена у 6 учнів, які вставили букви у 15 слів за 3 хвилини. Інертне мислення виявлено у 2 досліджуваних, які вставили букви у 8 слів за 3 хвилини, середня швидкість мислення у 2 учнів, що вставили букви у 12 слів. Такі результати пов'язані з низькою швидкістю та інертністю мислення дитини, важко дітям також перейти з одного рядка на інший, що спричиняє суттєві уповільнення у виконанні завдання. Часто діти застрягають на одному слові та не можуть переключитися на інше.

Методика «Четвертий зайвий» див. додаток И застосовується для виявлення рівня розвитку узагальнення, як мисленнєвого процесу. Учням молодшого шкільного віку було надано 10 рядків по 4 слова в кожному та дано інструкцію виділити зайве слово. Кожне правильно виділене слово оцінювалося в 1 бал. Була вирахована кількість балів кожної дитини. Результати було оформлено в таблицю 2.5.

*Таблиця 2.5*

**Оцінка в балах рівня розвитку узагальнення**

| Учні    | Бали |
|---------|------|
| Учень А | 4    |
| Учень Б | 5    |
| Учень В | 4    |
| Учень Г | 4    |

*Продовження таблиці 2.5*

|         |   |
|---------|---|
| Учень Д | 4 |
| Учень Е | 4 |
| Учень Є | 5 |
| Учень Ж | 5 |
| Учень З | 4 |
| Учень И | 4 |

За кількістю балів було визначено рівень розвитку узагальнення, як мисленнєвого процесу у дітей. 4 бали отримали 7 дітей, що відповідає низькому рівню, 5 балів отримали 3 дітей, що відповідає середньому рівню мислення. Такі результати зумовлені неможливістю дітей виокремити ознаку, за якою необхідно виділяти зайві слова, важко відділити основну ознаку від другорядних. На низькому рівні знаходиться виділення основної ознаки. Складним для дітей є утворення узагальнюючого іменника першого та другого рівня.

Сприйняття. Для виявлення рівня розвитку сприйняття дітям було запропоновано методики: «Методика вивчення лінійного окоміру», «Знайди квадрат», «Визначення рівня розвитку спостережливості».

Методика вивчення лінійного окоміру див. додаток К Кожному респонденту надано бланк із наданими геометричними фігурами, такими як коло, вісь координат, 3 відрізки. Та надано інструкції: відзначити на осях координат від центру відрізок, рівний по довжині розташованому в правій частині аркуша, розділити 1 відрізок на 4 рівні частини, відзначити від точки вправо відрізок 45 мм, розділити 2 відрізок на 3 рівні частини, поставити крапку в центрі кола. У всіх 10 досліджуваних учнів виявлено низький рівень розвитку окоміру, що пов'язано з порушенням орієнтування на площині бланка, порушення моторики та порушення зорового сприйняття. Типовими



помилками є неможливість правильно поділити відрізки на рівні частини, поставити крапку в центрі кола, відкласти відрізок.

Методика «Знайди квадрат». див додаток Л Досліджуваним було надано бланк із 10 фігурами, із яких 5 квадратів і 5 чотирикутників, дуже схожих на квадрати, які відрізняють лише трохи за довжиною або кутами між сторонами. Чим більше однакових квадратів знайде дитини, тим вищим є рівень розвитку зорового сприйняття цих дітей. Результати виконання методики дітьми молодшого шкільного віку з високофункціональним аутизмом подані в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Рівні розвитку зорового сприйняття**

| Низький<br>рівень | Нижче<br>середнього | Середній | Вище<br>середнього | Високий |
|-------------------|---------------------|----------|--------------------|---------|
| 2                 | 0                   | 4        | 4                  | 0       |

Такі результати свідчать про низький рівень порушення сприйняття зорового образу фігури. Погано розрізняють кути у фігурах та різницю довжин сторін.

«Визначення рівня розвитку спостережливості» див. додаток М

Учням молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму було надано 2 схожі малюнки та запропоновано віднайти на них незначні відмінності. Від кількості помічених відмінностей віднімаються всі помилки та діляться на 10. Чим ближче отримане число до 1, тим вищим є рівень розвитку спостережливості.

$$9 - 2 : 10 = 0,70$$

$$7 - 3 : 10 = 0,40$$

$$8 - 2 : 10 = 0,60$$

$$6 - 3 : 10 = 0,30$$

$$6 - 4 : 10 = 0,20$$

$$9 - 2 : 10 = 0,70$$

$$8 - 2 : 10 = 0,60$$

$$6 - 4 : 10 = 0,20$$

$$7 - 3 : 10 = 0,40$$

$$10 - 4 : 10 = 0,60$$

У 3 дітей низький рівень спостережливості, у 5 учнів – середній рівень, у 2 високий рівень.

### 2.3. Результати експериментального дослідження уяви

Для дослідження рівня розвитку уяви було застосовано методики «Картина світу» додаток Н та «Автопортрет» додаток П.

«Картина світу». Групі із 10 досліджуваних дітей молодшого шкільного віку із аутизмом було запропоновано намалювати, яким вони бачать навколишній світ. За сюжетом та якісними характеристиками малюнку визначено якісні характеристики розвитку уяви. Типи малюнків та їхні характеристики подані у таблиці таблиці 2.7

Таблиця 2.7

#### Характеристика типів малюнків методики «Картина світу» за Карлом Юнгом

| Тип малюнка   | Характеристика   |
|---|--|
| Емфатичний малюнок<br>(імпресіоністський, експресивний) | Характеризує прагнення передати атмосферу безпосереднього вираження почуттів, вражень. |
| Гапичний малюнок  | Характеризує зображення яких-небудь внутрішніх відчуттів.                              |

## Продовження таблиці 2.7

|  |   |
|--|---|
| Ритмічний малюнок  | В ньому головне значення набуває зображення руху.   |
| Структурний малюнок  | Головна увага спрямована на передачу структури цілого. Це може бути як абстрактна фігура, так і складне ціле. Наприклад, площа міста. |
| Органічний малюнок   | Відрізняється тим, що художник віддає в ньому перевагу органічно природним формам, прагне змалювати дерева, квіти, тварин, людину     |
| Малюнок, що перераховує, включає різні об'єкти, які важко об'єднати яким-небудь зв'язком | Часто зв'язок не просліджується зовсім.   |
| Декоративний малюнок підпорядкований передачі кольору                                    | Є якими-небудь узорами, орнаментами, прикрасами.  |
| <u>Імажинативний</u> малюнок   | Містить який-небудь сюжет, запозичений з книги, окремих персонаж або образи власної фантазії.   |

Існує також інша класифікація малюнків за Є. С. Романовою і О. Ф. Потьомкіною, що подана в таблиці 2.8

Таблиця 2.8

**Класифікація малюнків за Є. С. Романовою і О. Ф. Потьомкіною**

|  |  |
|--|--|
| «Планетарна» картина світу                   | Зображення земної кулі, інших планет Сонячної системи – когнітивна картина світу, у вигляді загальноприйнятих нормативних знань.   |
| «Пейзажна»                                   | У вигляді міського або сільського пейзажу з присутністю людей, тварин, дерев, квітів і т. п.   |
| Безпосереднє оточення                        | обстановка довкола себе, свого будинку, яка є насправді, або ситуативна – «те, що приходить на думку». Несподівані образи, лампа, свічка, що горить, що йдуть від відчуття людини. |
| Опосередкована або метафорична картина світу | Передає складний смисловий зміст, представлений у вигляді якого-небудь складного образу. Такого типу картина найбільш близька художньому, естетичному сприйняттю світу.            |
| Абстрактна, схематична                       | Відрізняється лаконізмом побудови, у вигляді абстрактного образу, знаку, символу.  |

Учнями було намальовано 9 схематичних та 1 пейзажну картину світу. Пейзаж був намальований в сіро-коричневих тонах та названий дитиною лісом. Яскраві кольори на ньому були відсутні. Схематичні малюнки мають малу кількість деталей, погано промальовані, також іноді спостерігаються повтори та заміни одних деталей на інші, бідна кольорова гама, наявні тільки

основні кольори, що говорить про порушення сприйняття та неможливість виділення дрібних деталей.

Методика «Автопортрет» застосовується, щоб оцінити рівень розвитку уяви дитини молодшого шкільного віку та особливості її темпераменту. Малюнки-результати поділяються на такі типи див табл 2.9.

Таблиця 2.9

### Характеристика типів малюнків за методикою «Автопортрет»

| Тип малюнка                      | Характеристика   |
|----------------------------------|--|
| <i>Естетичне зображення</i>      | Належить дітям, що мають художні схильності і здібності. Ці малюнки характеризують легкість, точність, гнучкість ліній, виразність деталей, лаконічність і цілісність образу.      |
| <i>Схематичне зображення</i>     | Характерне для дітей «інтелектуального складу», схильних до узагальнень, абстрагування. Такі малюнки позбавлені неістотних деталей. Засоби втілення гранично обмежені, неемоційні. |
| <i>Реалістичне зображення</i>    | Відповідає аналітичному когнітивному стилю і свідчить про схильність до деталізації.   |
| <i>Метафоричне зображення</i>    | Ці діти наділені розвинутою фантазією, здатністю до метафоричного, парадоксального мислення, володіють почуттям гумору, творчими здібностями.                                      |
| <i>«Автопортрет в інтер'єрі»</i> | Дитина, яка помістило себе в оточення яких-небудь предметів, на тлі природи або кімнати, наділена здатністю до сюжетного опису і спрямованістю на зовнішнє предметне оточення.     |

## Продовження таблиці 2.9

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <i>Емоційний автопортрет</i>     | Володіють високою емоційністю, рефлексією. Причому малюнок в даному випадку може грати роль компенсації або захисту. Втілене переживання може бути протилежне до актуального емоційного стану. |
| <i>Кінестетичний автопортрет</i> | Динамічне зображення руху або пози. Такий малюнок може свідчити про пластичну обдарованість дитини і потребу в пластичному самовираженні.  |

Інша класифікація малюнків до методики «Автопортрет» була запропонована Г. Рідом за типологією Карла Юнга. Вона подана в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Класифікація за схемою Г. Ріда, відповідно до психологічної типології К. Юнга**

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Малюнок-перераховування      | Зображення декількох автопортретів при інструкції намалювати один (розумовий екстраверт);                                      |
| Органічний малюнок           | На тлі живої природи, рослин, тварин (розумовий інтроверт);  |
| Гаптичний малюнок            | Зображення себе «в стані» (болить зуб, голова) (сенсорний інтроверт)   |
| Емфатичний малюнок           | Зображення в явно прикрашеному вигляді з присутністю декору (сенсорний екстраверт)   |
| <u>Імажинативний</u> малюнок | зображення себе у вигляді якого-небудь літературного, художнього персонажу або створеного у власній уяві (емоційний інтроверт) |
| Ритмічний малюнок            | Підкреслюється рух, дія (інтуїтивний екстраверт)   |
| Структурний малюнок          | Зображення себе як є (інтуїтивний інтроверт)   |

Всі 10 учнів намалювали емфатичний малюнок з прикрашаннями та багатьма деталями, тобто є сенсорними екстравертами з розвиненою здатністю до фантазування. Багато деталей повторювалися по кілька разів.

На основі результатів проведеної діагностики уяви можна зробити висновок про те, що вона потребує подальшого розвитку та безперервної корекції. Корекції потребує, зокрема, і сприйняття учнів молодшого шкільного віку із високофункціональним аутизмом, оскільки сприйняття напряду впливає на можливості прояву уяви та її застосування у завданнях різного характеру.



## РОЗДІЛ 3

### КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ

#### 3.1. Опис методики проведення корекційної програми

За результатами проведених діагностичних досліджень виявлено низький та середній рівень розвитку всіх психічних функцій у учнів молодшого шкільного віку із високофункціональним аутизмом. Для корекції рівня розвитку психічних функцій розроблено спеціальну корекційну програму, що була впроваджена на базі 48 НВК Херсонської міської ради. Програма проводилася у вигляді занять з дітьми з високофункціональним аутизмом протягом періоду проходження виробничої практики. Під час проведення програми враховувалися також комунікативні порушення, наявні у учнів, тому давалися також вправи на розвиток комунікації. Першим етапом проведення програми була діагностика за допомогою методик на встановлення рівня розвитку психічних функцій. Результати констатуючого експерименту описані вище. Наступним етапом було проведення спеціальних дефектологічних занять на розвиток психічних функцій із застосуванням таких вправ:

«Повтори за мною»: вправа спрямована на розвиток слухового сприйняття, слухово-моторної координації та пам'яті. розвиток моторно-слухової пам'яті, уваги, поліпшення слухового сприйняття.

Вправа «Художники»: завданням цієї вправи є малювання геометричних фігур на різних сипучих матеріалах та викладання контурів фігури камінцями або іншими матеріалами.

Гра «Розрізні картинки» (овочі). Дітям необхідно було скласти картинки різних овочів, що попередньої були розрізані на 4 частини. Вправа допомагає у розвитку сприйняття, просторового мислення, зорової уваги та зорово-моторної координації. Вправа виконувалася з допомогою експериментатора з поступовим зменшенням ступеня вираженості цієї допомоги.

Ігрова вправа «Розфарбуй овочі і фрукти». Учням індивідуально видавалися чорно-білі малюнки фруктів та овочів та було запропоновано розмалювати їх олівцями відповідних кольорів. Вправа проводилася в індивідуальних зошитах учнів за необхідності надавалися індивідуальні консультації. Вправа спрямована на розвиток зорового сприйняття та дрібної моторики учнів, наочно-дійового мислення.

Гра «Спробуй відгадай». Учням показували одну з 4 частин розрізаної картинки різних предметів і за цією частиною учні повинні були відгадати назву предмета та назвати його одним словом. Метою вправи є розвиток зорового запам'ятовування, навичок комунікації, зорової уваги та здатності до зосередження.

Гра «Упізнай предмет»: учням надали 2 комплекти геометричних фігур, вирізаних з різних матеріалів. Дітям потрібно було за тактильними відчуттями відгадати фігуру, а також описати текстуру її поверхні за навідними запитаннями. Розгорнутих відповідей не вимагалось. Вправа виконувалася за інструкцією та з допомогою експериментатора. Виконання сприяє розвитку тактильної чутливості та сприйняття.

Вправа «Порівняй картинки» (тварини). Учні повинні були знайти всі відмінності на запропонованих картинках. Вправа спрямована на розвиток зорового мислення шляхом відшукування відмінностей, що також позитивно впливає на рівень розвитку уваги. Розвивається посидючість та акуратність.

Вправа «Подивись на мене» спрямована на встановлення зорового контакту з учнем із аутизмом, що є важливим фактором подальшої його соціалізації та адаптації у суспільстві.

Вправа «Риба, птаха, звір»: учням давалася інструкція, що на слово «риба» вони повинні зімітувати, як пливе «риба», на слово «птаха» повинні показати, як летить «пташка», на слово звір показати підскоки «звіра». Спочатку вправу показував експериментатор, а за підражанням повторювали учні з поступовим зменшенням аж до повної відсутності початкового демонстрування. Після проведення вправи доречно запитати дитину, з якою

«пташкою», «рибою» і «звіром» вона себе асоціювала при виконанні. Вправа спрямована на розвиток уявлень учнів про навколишній світ, розширення знань про природу. Розвивається пам'ять, наочно-образне та наочно дійове мислення.

Вправа «Добери пару фігурі». Метою цієї вправи є навчання дитини встановлювати зв'язки між предметами, вміння застосовувати раніше набуті уявлення про предмети та їх корекція.

### **3.2. Аналіз результатів проведення корекційної програми**

Результатом проведення програми стала позитивна динаміка у виконанні її вправ та завдань, зокрема, підвищення рівня самостійності виконання, що свідчить відповідно і про підвищення рівня розвитку психічних функцій та ефективність навчання, формування знань, умінь та навичок.

Проблемами корекції аутизму в дитячому віці займалися: Аршатська О. С. стаття: «Психологічна допомога дитині раннього віку під час формування дитячого аутизму», Веденіна М. Ю. стаття «Використання поведінкової терапії аутичних дітей для формування навичок побутової орієнтації», Дубовик К. В. праці «Поліморфізм рухових порушень при розладах спектра аутизму» [10] та «Повторювальна та самостимулююча поведінка при розладах спектра аутизму у дітей» [9]. Квітка Н. праця «Музикотерапія» [11].

Ефективним виявився розвиток уяви, пам'яті, мислення та сприйняття, уваги різних видів.

### **3.3. Рекомендації щодо ефективного впровадження корекційної програми**

Наведена корекційно-розвиткова програма може бути застосована у психологічній практиці при роботі з дітьми з високофункціональним аутизмом, на заняттях з дефектологом та спеціальним психологом у спеціальних навчальних закладах повної загальної середньої освіти, при заняттях з індивідуальної корекції аутизму. Призначена для корекції рівня розвитку вищих психічних функцій.

Умовами ефективності застосування програми є:  
врахування вікових особливостей дітей з високофункціональним аутизмом, оскільки програма розрахована на дітей молодшого шкільного віку;  
врахування індивідуальних особливостей та структури дефекту дитини;  
врахування рівня інтелектуального розвитку дитини;  
вдале підбирання форми проведення заняття. Найефективніше проводити індивідуально або з невеликою групою дітей до 3 осіб.

Підбирання форм подачі інструкції до завдань відповідно до рівня комунікативного розвитку дитини. Можна подавати вербально або за допомогою звичних дитині засобів альтернативної комунікації. Обов'язковим є надання консультативної та інших форм допомоги за умови невдалого виконання,

Ступінь самостійності виконання завдання потрібно збільшувати поступово.

Обов'язковим є врахування особливостей розвитку емоційно-вольової сфери дитини з аутизмом.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження психічних функцій у дітей з високофункціональним аутизмом дає підстави дійти висновку про те, що їх розвиток відбувається з особливостями, що обумовлено, зокрема, структурою дефекту дітей молодшого шкільного віку з цією нозологією. Неуспішність розвитку та недосягнення максимально можливого його рівня зумовлені порушеннями психо-емоційної сфери цих дітей, що не дає змоги якнайширше розвинути психічні функції. Часто загальмованість цих учнів справляє враження порушень інтелектуального розвитку різного рівня. Для правильної діагностики рівня розвитку психічних функцій необхідний правильний підбір методик.

При аутистичних розладах у структурі дефекту такої дитини може знаходитися багато супутніх порушень. Найскладнішими з цих порушень є ті, що пов'язані із роботою аналізаторних систем, тобто зору, слуху, тактильної та температурної чутливості, вестибулярного апарату. При гіперосмії занадто сильно відчувають запахи, що призводить до занадто сильного їх сприйняття, вони навіть стають удушливими. При гіперпропріорецепції важко займатися такими видами спорту, які вимагають від учня рівноваги. А гіпопропріорецепція призводить до занадто близького наближення до оточуючих не можуть дотримуватися дистанції. Підвищена чутливість до смаків призводить до відчуття перенасиченості у будь яких стравах, а знижена навпаки дає можливість їсти занадто гострі страви. Такі особливості можуть спостерігатися лише в одному або одразу в декількох видах чутливості.

Корекційний вплив на рівень розвитку психічних функцій при аутизмі здійснюється у процесі навчання учня в спеціальному закладі та є корекційної складовою навчальних, але можливості такої форми впливу є досить обмеженими через особливості емоційно-вольової сфери учня. Ефективнішою ж є робота з такими дітьми індивідуально або у малих групах, що дає змогу приділити більше уваги індивідуально. Гарним корекційним інструментом є дефектологічні заняття, що проводяться у позаурочний час. Також розроблено

велику кількість програм для адаптації та соціалізації таких дітей, їх комплексного розвитку.

Під час проведення констатувального експерименту було отримано такі результати. Методики на розвиток мислення показали низький та середній рівень розвитку, що обумовлено, зокрема структурою дефекту. Методики на розвиток уваги виявили порушення у сприйнятті учнів молодшого шкільного віку, що виявлялося у надмірному зменшенні деталей на рисунках або навпаки нецільовому їх збільшенні. Виявлено низький рівень концентрації уваги, але її стійкість знаходиться на високому і середньому рівні. Пам'ять на низькому та середньому рівні.

При розробці корекційної програми для дітей з аутизмом молодшого шкільного віку, представленої в нашому дослідженні були враховані вікові та індивідуальні особливості, а також особливості структури дефекту таких дітей. Описано широкі можливості її впровадження у закладах спеціальної загальної середньої освіти, а також можливості застосування на індивідуальних корекційних заняттях. Надано характеристику корекційних вправ, що були застосовані.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршатська О. С. Психологічна допомога дитині раннього віку під час формування дитячого аутизму. *Дефектологія*. 2015. № 2. С. 46 – 67
2. Балицька А. С. Тьюторський супровід дитини з РАС в ДОУ. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10289/2/08Balitskaya2.pdf>
3. Бікшаєва Я. Б. Чинники ризику, які впливають на маніфестацію розладів зі спектра аутизму. *Архів психіатрії*. 2013. Т.19. №4 (75). С. 158–164.
4. Буров О. Ю., Камишин В. В. Оцінювання обдарованості: проблеми кількісної міри. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. К.: Інститут обдарованої дитини АПН України. 2004. Вип. 2. С. 5-9.
5. Веденіна М. Ю. Використання поведінкової терапії аутичних дітей для формування навичок побутової орієнтації. *Дефектологія*. 2017. № 2. С. 31 – 39 ; № 3. С. 15 – 21
6. Виспінська Н. М. Формування критичного мислення в дітей із РАС на уроках іноземної мови в початковій школі. *Молодий вчений*. № 10 (98). жовтень, 2021 р. С. 49-53.
7. Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. К.: Інститут обдарованої дитини АПН України 2004. Вип. 2. С. 9-24.
8. Ворох В., Коломоєць Т. Розвиток мовлення дітей з аутизмом сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 8 (102). С. 27- 40
9. Дубовик К. В. Повторювальна та самостимулююча поведінка при розладах спектра аутизму у дітей. *Архів психіатрії. Науково-практичний журнал*. Том 19, № 2 (73), 2013. С. 80-83.

10. Дубовик К. В. Поліморфізм рухових порушень при розладах спектра аутизму. *Архів психіатрії*. 2017. Т. 23, № 3. С. 195-197.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsuh\\_2017\\_23\\_3\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsuh_2017_23_3_11)
11. Квітка Н. Музикотерапія: програм.-метод. комплекс. Київ: Ред. газет з дошк. та початк. освіти, 2013. 74 с.
12. Ковалець І. В. Основні напрями роботи з аутичними дітьми. *Дефектологія*. 2018. № 2. С. 63 – 73.; № 9. 45 с.; № 1. 76 с.
13. Когутяк Н. Методологічні пошуки в діагностичних дослідженнях типових когнітивних дефіцитів при розладах спектру аутизму. *Психологія особистості*. Івано-Франківськ 2014. № 1(5). С. 120-133.
14. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2007 . 458 с.
15. Крет Я. В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом. Держ. вищ. навч. закл. «Запорізь нац. ун-т» М-ва освіти і науки України. Запоріжжя: Запорізь. нац. ун-т, 2007. 606 с.: іл., табл. Бібліогр. : с. 228-268.
16. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. *Журнал «Логопедія»* № 3, 2013. С. 48-51
17. Логвінова І. П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2013. 17 с.
18. Лубовський В. І. Розанова Т. В., Сонцева Л. І. Спеціальна психологія К.: Академія, 2014. 464 с.
19. Морозова С. А. Аутична дитина – проблеми в побуті. Методичні рекомендації з навчання соціально-побутовим навичкам аутичних дітей та підлітків. / Під ред. С. А. Морозова // М. 2018. 92 с.
20. Насонова Н.Г. Особливості уявлення дітей з розладами аутичного спектру. *Гуманітаріум*. 2017. № 1 (2). С. 55-57



21. Нікольська, О. С., Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг Дитина з аутизмом. Шляхи допомоги. 3-е изд. М.: Теревінф. 2005.
22. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. Львів: «Тріада плюс», 2012. 520 с.
23. Островська К. Х. Качмарик Х. Особливості психологічної діагностики аутичних дітей у системі психологічного супроводу в умовах дошкільної установи [Електронний ресурс] URL: Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vird\\_2013\\_29\\_31](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vird_2013_29_31)
24. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Навчальний посібник, 2017. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.
25. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.08; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-тім. М. П. Драгоманова. К., 2013. с. 33–38.
26. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: [навчальний посібник] Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
27. Палій А. А., Гоян І. М. Методи діагностики психічного розвитку дітей // За ред. А.А. Палія. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2014. 652 с. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/Book%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Book%20(1).pdf) (дата звернення: 21.07.2022)
28. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія: навч. посіб. для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта»; ПНПУ ім. В.Г. Короленка. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
29. Сивик Г.Є. Особливості когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму *Науковий часопис. Спеціальна психологія.* 2014. N 35. С. 342-346 URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7674/Syvyk.pdf?sequence=1> (дата звернення: 01.07.2022)

30. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями / В. М. Синьов // Науковий часопис. Корекційна педагогіка. – 5 с.
31. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: монографія. К.: Видавництво “Фенікс”, 2010. 320 с.
32. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищих навч. закладів. К.: Наук, світ, 2004. 100 с
33. Хворова Г. М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 22 с.
34. Хмурова К. Практика АВА на прикладі інклюзивних шкіл США. Аутизм сьогодні. 2012. № 08. С.3-4.
35. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т корекц. педагогіки та психології. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 381
36. Яковлева Л. М. Психологічний супровід дітей-аутистів. К.: Ред. загальнопед. газ., 2013. 119 с.: табл. (Бібліотека “Шкільного світу” - Психолог. Бібліотека - Соціальний педагог. Бібліотека). Бібліогр.: с. 119.
37. Devon Price Unmasking Autism: Discovering the New Faces of Neurodiversity. New York. Harmony, 2022, 304 p.
38. Simon Baron-Cohen Autism and Asperger Syndrome. Oxford. OUP Oxford, 2008. 156 p.
39. Simon Baron-Cohen Autism and Asperger Syndrome. Oxford. OUP Oxford, 2008. 176 p.
40. Simon Baron-Cohen „Autism and theory of mind“. [Електронний ресурс] URL: [http://docs.autismresearchcentre.com/papers/2000\\_BC\\_theoryofmind.pdf](http://docs.autismresearchcentre.com/papers/2000_BC_theoryofmind.pdf).
41. Gregory L Campbell, Anthony O Phillips. Autism Spectrum Disorders: Guidance, Research & Federal Activity. W. NOVA Science Publishers, Incorporated, 2012. 166 p.

## Додаток А

### Тест «Коректурна проба»

**Метод дослідження «Коректурна проба»** (за Б. Бурбоном) - це своєрідний тест, результати якого допоможуть оцінити рівень концентрації дитини, його уважність, посидючість, здатність швидко виконувати письмові завдання, готовність до школи дітей 5-7 років.

Методика використовується для визначення обсягу уваги (за кількістю переглянутих букв) і її концентрації - за кількістю зроблених помилок.

Норма обсягу уваги:

- для дітей 6-7 років: - 400 знаків і вище, концентрації - 10 помилок і менше;
- для дітей 8-10 років - 600 знаків і вище, концентрації - 5 помилок і менше.

**Час роботи:** 5 хвилин.

#### **Інструкція:**

На бланку з буквами підкресліть, будь ласка, перші букви кожного ряду. Ваше завдання полягає в тому, щоб, переглядаючи ряди букв зліва направо, підкреслювати такі ж букви, як і перші.

Працювати треба швидко і точно. Час роботи - 5 хвилин.

#### **Приклад:**

Е К Р Н С О А Р Н Е С В А Р К В Р Е

---

#### **Завдання:**

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАДРАЦКАЧПШАЫТ  
 ОВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВИОЦФОТЗС  
 КАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБДКПШУ  
 ВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБОТВЕСМВ  
 НСАКРВОЧТНУЫПЛЕНПМНКОУЧЛЮНРВНЩ  
 РВОЕСНАРЧКРЛБКУВСРФЧЗХРЕЛЮРРКИ  
 ЕНРАЕРСКВЧБЩДРАЕПТМИСЕМВШЕЛДТЕ  
 ОСКВНЕРАОСВЧБШЛОИМАУЧОИПООНАЫБ  
 ВКАОСНЕРКВИВМТОБЩВЧЫЦНЕПВИТБЕЗ  
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТШПБСК  
 КОСНАКСАЕВИЛКЫЧБЩЖОЛКПМСЧГШКАР  
 ОВКРЕНРЕСОЛТИНОПСОМОДЮИОЗСЧЯИЕ  
 АСКРАСКОВРАКВСИНЕАТБОАЦВКНАИОТ  
 НАОСКОЕВОЛЦКЕНШЗДРНСВЫКИСНБЮНВ  
 ВНЕОСЕКРАВТЦКЕВЛШПТВСБДВНЗЭВИС  
 СЕВНРКСТБЕРЗШДСЧИСЕАПРУСЫПСМТН  
 ЕРМПАВЕГЛИПСЧТЕВАРЕМУЦЕВАМЕИНЕ

### Обробка і інтерпретація результатів тесту Б.Бурдона

Оцінка роботи учнів проводиться за кількістю пропущених елементів за одиницю часу і загальної кількості проаналізованих знаків.

*Для оцінки концентрації уваги використовується наступна формула:*

$K = 2C/O$  ( $K$  - концентрація,  $C$  - переглянуті рядки,  $O$  - помилки, до яких відносяться пропуски і невірно закреслені елементи).

Чим більше вийшла цифра, тим вище концентрація. Цей показник не має встановлених числових значень, тому що залежить від конкретного стимульного матеріалу. Але в будь-якому випадку  $K$  (концентрація) не повинно бути більше половини показника  $C$  (переглянуті рядки).

*При визначенні стійкості уваги використовується формула:*

$A = S/t \times 10$  ( $S$  - загальне число переглянутих елементів,  $t$  - період часу)

*Таблиця Б.1*

**Розшифровка показників:**

| РЕЗУЛЬТАТ | ЗНАЧЕННЯ              |
|-----------|-----------------------|
| 0-2       | Дуже висока стійкість |
| 3-4       | Висока                |

*Продовження таблиці Б.1*

|      |             |
|------|-------------|
| 5-6  | Середня     |
| 7-8  | Низька      |
| 9-10 | Дуже низька |

Якщо коректурних проба показала, що у дитини якість уваги знаходиться на середньому або дуже високому рівні, то ці досягнення учню слід підтримувати (багато читати, складати пазли, вчити вірші напам'ять). А ось для тих, хто продемонстрував дуже низький або низький рівень, не обійтися без спеціальних завдань, які повинен індивідуально розробити психолог з урахуванням особистісних особливостей конкретного учня. Найчастіше в такому випадку пропонуються вправи по відновленню порядку рахунку, сюжету картинок, запам'ятовування віршів напам'ять.

За результатами коректурної проби психологу легше вибудувати стратегію роботи з кожним учнем, а також визначити оптимальний характер навчальних завдань для розвитку всіх аспектів уваги, щоб дати дитині можливість ефективного засвоєння знань та повноцінного особистісного зростання.

## Додаток Б

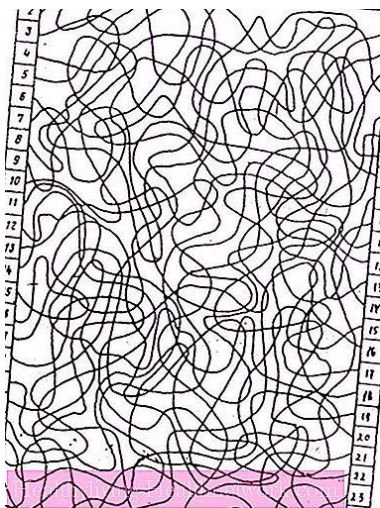
### Процедура проведення

Для проведення дослідження потрібні «Бланк переплетених ліній», секундомір, папір і ручка.

#### Інструкція

Інструкція: «На бланку є 25 переплутаних звивистих ліній, пронумерованих з правого та лівого боків бланка (від № 1 до № 25). Необхідно поглядом, без допомоги стороннього предмета або пальця, простежити шлях кожної лінії зліва направо і визначити, у якого номера на правому полі бланка вона закінчується. Припустимо, що ви простежили лінію № 5 і переконалися, що вона закінчується на правому полі бланка проти № 19. У цьому випадку близько № 5 на лівому полі бланка через рисочку потрібно написати № 19 (показує). Цим ви стверджуєте, що лінія, позначена з лівого боку № 5, закінчується на правій стороні близько № 19. Всі лінії закінчуються на правому полі бланка. Якщо ви ніяк не можете простежити будь-яку лінію, то переходите до наступної, дотримуючись при цьому порядок номерів на лівому полі бланка. Робота триває протягом 10 хвилин. Якщо ви простежите всі лінії раніше, підійміть руку, Я визначу час виконання завдання. Мета роботи - швидко і точно простежити максимальну кількість ліній. Працювати почнете по моїй команді

*Рисунок В.1*



«Почали»

### Обробка результатів

Ключ до методики "Переплутані лінії":

Таблиця В. 1

|           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1         | 2         | 3         | 4         | 5         | 6         | 7         | 8         | 9         | 10        |
| <b>6</b>  | <b>5</b>  | <b>22</b> | <b>25</b> | <b>19</b> | <b>3</b>  | <b>11</b> | <b>2</b>  | <b>4</b>  | <b>9</b>  |
| <b>11</b> | <b>12</b> | <b>13</b> | <b>14</b> | <b>15</b> | <b>16</b> | <b>17</b> | <b>18</b> | <b>19</b> | <b>20</b> |
| <b>12</b> | <b>18</b> | <b>20</b> | <b>10</b> | <b>15</b> | <b>13</b> | <b>8</b>  | <b>23</b> | <b>7</b>  | <b>21</b> |
| 21        | 22        | 23        | 24        | 25        |           |           |           |           |           |
| <b>1</b>  | <b>16</b> | <b>17</b> | <b>14</b> | <b>24</b> |           |           |           |           |           |

Обчислюється показник продуктивності діяльності (П) за формулою:

$$П = Т * 25 / N$$

Де Т - час виконання завдання в секундах

N - кількість правильно простежених ліній.

норма:

Від 861 і вище-низький рівень концентрації уваги (низька продуктивність);

Від 455 до 860- середній рівень концентрації уваги (середня продуктивність);

Від 454 і менше-високий рівень концентрації уваги (висока продуктивність).

**Додаток В**  
**Діагностика короткочасної і довготривалої вербальної пам'яті**  
**молодших школярів**  
**(7–10 років)**

**Методика «Заучування 10 слів»**

Дану методику розробив О.Р. Лурія. Використовується для оцінки стану пам'яті, стомлюваності, активності уваги.

Ніякого спеціального устаткування не потрібно. Проте в більшій мірі, чим при використанні решти методик, необхідна тиша: за наявності яких-небудь розмов у кімнаті експеримент проводити недоцільно. Перед початком дослідження експериментатор повинен записати в одну строчку ряд коротких (односкладових і двоскладових) слів. Слова потрібно підібрати прості, різноманітні і такі, що не мають між собою ніякого логічного зв'язку. Зазвичай кожен експериментатор користується яким-небудь одним набором слів. Проте необхідно використовувати декілька наборів, щоб діти не могли їх один від одного почути. У даному експерименті дуже важлива велика точність вимови і незмінність інструкції.

*Інструкція складається з декількох етапів.*

*Перше пояснення:* «Зараз я прочитаю 10 слів. Слухати треба уважно. Коли закінчу читати, відразу ж повтори стільки, скільки запам'ятаєш. Повторювати можна у будь-якому порядку, порядок ролі не грає. Зрозуміло?»

Експериментатор читає слова поволі, чітко. Коли випробовуваний повторює слова, експериментатор ставить у своєму протоколі хрестики під цими словами (табл. 2.11). Потім експериментатор продовжує інструкцію (другий етап).

*Друге пояснення:* «Зараз я знову прочитаю ті ж самі слова, і ти знову повинен(на) повторити їх – і ті, які вже назвав(а), і ті, які у першій спробі пропустив(а), – всі разом, у будь-якому порядку».

Експериментатор знову ставить хрестики під словами, які відтворив випробовуваний.



Потім дослід знову повторюється 2, 4 і 5 разів, але вже без яких-небудь інструкцій. Експериментатор просто говорить: «Ще раз».

Якщо випробовуваний називає які-небудь зайві слова, експериментатор обов'язково записує їх поряд з хрестиками, а якщо слова ці повторюються, ставить хрестики і під ними.

У випадку, якщо дитина намагається вставляти в процесі дослідів які-небудь репліки, експериментатор її зупиняє. Ніяких розмов під час цього експерименту допускати не можна.

Після п'ятикратного повторення слів експериментатор переходить до інших експериментів, а в кінці дослідження, тобто приблизно через 50-60 хв., знову просить відтворити ці слова (без нагадування). Щоб не помилитися, ці повторення краще відмічати не хрестиками, а кружечками.

*Таблиця Г.1*

### Протокол дослідження

| Кількість повторень | Ліс | Хліб | Вікно | Стілець | Вода | Брат | Кінь | Гриб | Голка | Мед | Вогонь |
|---------------------|-----|------|-------|---------|------|------|------|------|-------|-----|--------|
| 1                   | +   | +    | +     | +       | +    | +    | +    |      |       |     |        |
| 2                   | +   |      | +     |         |      | +    |      | +    |       |     | +      |
| 3                   | +   | +    |       |         | +    | +    |      | +    |       |     | +      |
| 4                   | +   | +    |       |         |      |      |      |      |       | +   |        |
| 5                   | +   | +    |       |         | +    | +    |      | +    |       |     | +      |
| Через годину        |     | ○    |       |         |      | ○    |      | ○    |       |     | ○      |

За цим протоколом може бути побудована «крива запам'ятовування». Для цього по горизонтальній осі ставляться номери повторень, а по вертикальній – кількість правильно відтворених слів.

За формою кривої можна робити деякі висновки щодо особливостей запам'ятовування. Встановлено, що у здорових дітей молодшого шкільного віку «крива запам'ятовування» носить приблизно такий характер: 5, 7, 9 або 6, 8, 9 або 5, 7, 10 і т. д., тобто до третього повторення випробовуваний відтворює

9 або 10 слів; при подальших повтореннях (всього не менше п'яти разів) кількість відтворних слів 9-10. Розумово відсталі діти відтворюють порівняно меншу кількість слів (у деяких випадках дебільності спостерігається великий відсоток механічного запам'ятовування і відтворення слів) . Крім того, в наведеному протоколі відмічено, що випробовуваний відтворив одне зайве слово – *вогонь*; надалі при повторенні, він «застряг» на цій помилці. Такі «зайві» слова, що повторюються, за спостереженнями окремих психологів, зустрічаються при дослідженні хворих дітей, які страждають поточними органічними захворюваннями мозку. Особливо багато таких «зайвих» слів продукують діти у стані розгальмованості.

«Крива запам'ятовування» може вказувати і на ослаблення активної уваги, і на виражену стомлюваність. Так, наприклад, іноді дитина до другого разу відтворює 8 або 9 слів, а при подальших спробах пригадує все меншу і меншу кількість слів. У житті такий учень зазвичай страждає забудькуватістю і неуважністю. В основі такої забудькуватості лежить скороминуща астенія, виснажуваність уваги. Крива в таких випадках не обов'язково різко падає вниз, іноді вона приймає зигзагоподібний характер, що свідчить про нестійкість уваги, про її коливання.

В окремих, порівняно рідкісних, випадках діти відтворюють від разу до разу однакову кількість одних і тих же слів, тобто крива має форму «плато». Така стабілізація свідчить про емоційну млявість, відсутність зацікавленості в тому, щоб запам'ятати більше. Крива типу низько розташованого «плато» спостерігається при недоумстві з апатією (при паралітичних синдромах).

Кількість слів, утриманих і відтворених випробовуваним через годину після повторення, в більшій мірі свідчить про пам'ять у вузькому сенсі слова.

Користуючись різними, але рівними за трудністю наборами слів, можна проводити цей експеримент повторно з метою перевірки ефективності терапії, оцінки динаміки хвороби і т.д

## Додаток Г

Таблиця Д.1

## Протокол дослідження учня А

| Кількість повторень | Ліс | Хліб | Вікно | Стілець | Вода | Брат | Кінь | Гриб | Голка | Мед |
|---------------------|-----|------|-------|---------|------|------|------|------|-------|-----|
| 1                   | +   | +    | +     | +       | +    | +    | +    |      | +     | +   |
| 2                   | +   | +    | +     | +       |      | +    | +    | +    | +     | +   |
| 3                   |     | +    | +     | +       | +    |      |      |      |       | +   |
| 4                   | +   | +    | +     | +       |      |      |      |      |       | +   |
| 5                   | +   | +    |       |         | +    |      |      |      |       |     |
| Через годину        |     |      |       |         |      |      |      | +    |       |     |

Таблиця Д.2

## Протокол дослідження учня Б

| Кількість повторень | Ліс | Хліб | Вікно | Стілець | Вода | Брат | Кінь | Гриб | Голка | Мед |
|---------------------|-----|------|-------|---------|------|------|------|------|-------|-----|
| 1                   | +   |      | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     | +   |
| 2                   | +   | +    | +     | +       |      | +    | +    | +    | +     | +   |
| 3                   |     |      |       |         | +    | +    | +    |      | +     | +   |
| 4                   | +   | +    | +     | +       | +    |      |      |      |       |     |
| 5                   |     |      |       |         |      |      |      | +    | +     | +   |
| Через годину        |     |      |       |         |      |      |      |      |       | +   |

Таблиця Д.3

## Протокол дослідження учня В

| Кількість повторень | Ліс | Хліб | Вікно | Стілець | Вода | Брат | Кінь | Гриб | Голка | Мед |
|---------------------|-----|------|-------|---------|------|------|------|------|-------|-----|
| 1                   |     | +    | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     | +   |
| 2                   | +   |      | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     | +   |
| 3                   | +   |      |       | +       | +    | +    |      |      |       |     |
| 4                   | +   | +    |       |         |      |      |      | +    | +     | +   |
| 5                   | +   | +    |       |         | +    |      |      |      |       |     |
| Через годину        |     | +    |       |         |      |      | +    |      |       |     |

Таблиця Д.4

## Протокол дослідження учня Г

| Кількість повторень | Ліс | Хліб | Вікно | Стілець | Вода | Брат | Кінь | Гриб | Голка | Мед |
|---------------------|-----|------|-------|---------|------|------|------|------|-------|-----|
| 1                   | +   | +    | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     |     |
| 2                   |     | +    | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     | +   |
| 3                   | +   | +    | +     | +       | +    | +    |      | +    |       |     |
| 4                   | +   | +    |       |         |      |      |      | +    | +     | +   |
| 5                   | +   |      |       |         | +    | +    |      |      |       |     |
| Через годину        |     |      | +     |         |      | +    |      |      |       |     |

Таблиця Д.5

## Протокол дослідження учня Д

| Кількість повторень | Ліс | Хліб | Вікно | Стілець | Вода | Брат | Кінь | Гриб | Голка | Мед |
|---------------------|-----|------|-------|---------|------|------|------|------|-------|-----|
| 1                   |     | +    | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     | +   |
| 2                   | +   | +    | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     |     |
| 3                   | +   | +    |       |         | +    | +    | +    |      |       |     |
| 4                   | +   | +    |       |         |      |      | +    | +    |       | +   |
| 5                   |     |      |       |         | +    | +    |      | +    |       |     |
| Через годину        | +   |      |       | +       |      |      |      |      |       |     |

Таблиця Д.6

## Протокол дослідження учня Е

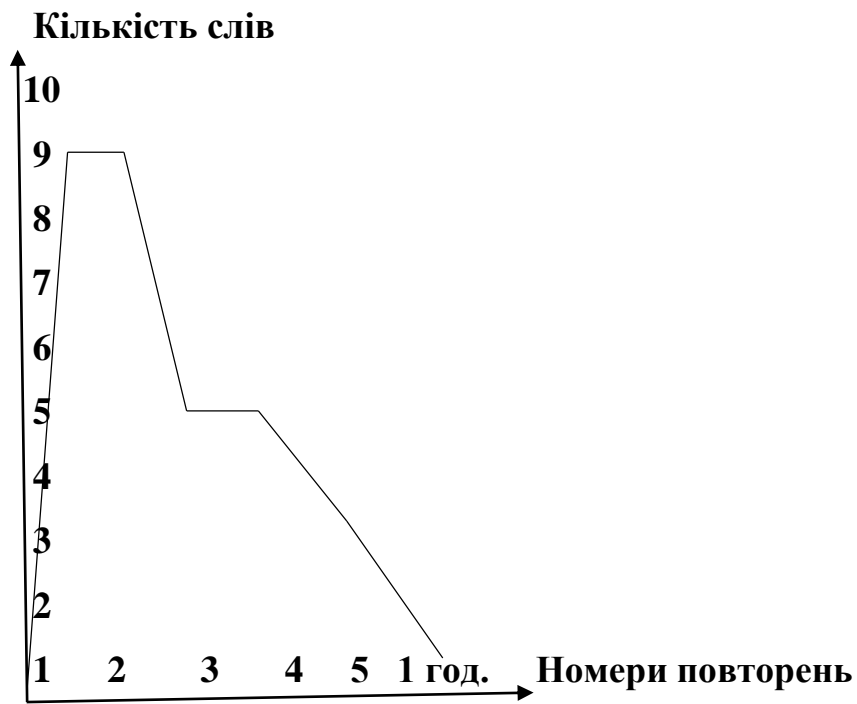
| Кількість повторень | Ліс | Хліб | Вікно | Стілець | Вода | Брат | Кінь | Гриб | Голка | Мед |
|---------------------|-----|------|-------|---------|------|------|------|------|-------|-----|
| 1                   | +   | +    | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     |     |
| 2                   | +   | +    | +     | +       | +    | +    | +    | +    | +     | +   |
| 3                   | +   | +    |       |         | +    | +    |      | +    |       |     |
| 4                   | +   | +    |       |         |      |      | +    | +    |       | +   |
| 5                   |     |      |       |         | +    | +    |      | +    |       |     |
| Через годину        | +   |      |       | +       |      |      |      |      |       |     |



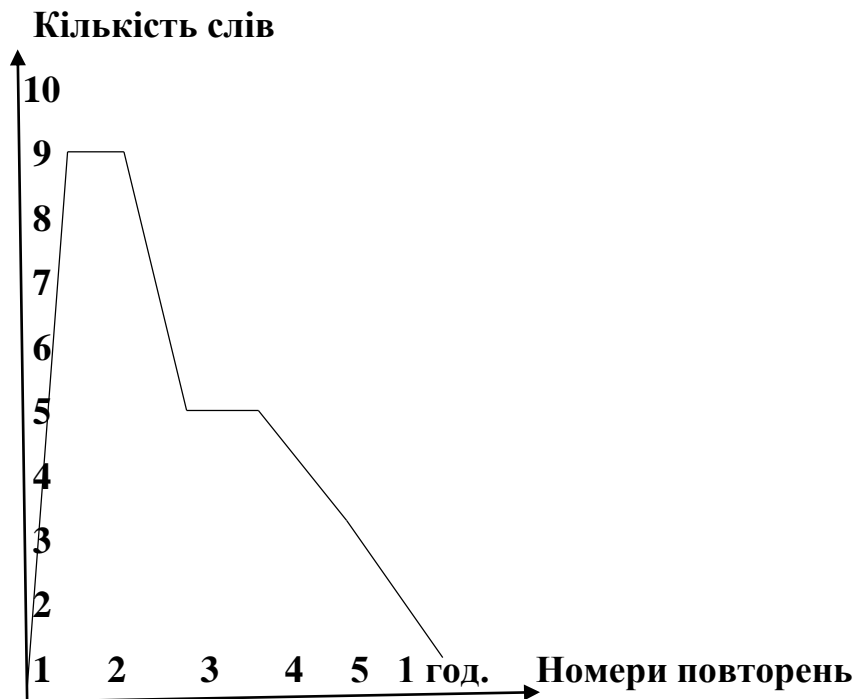


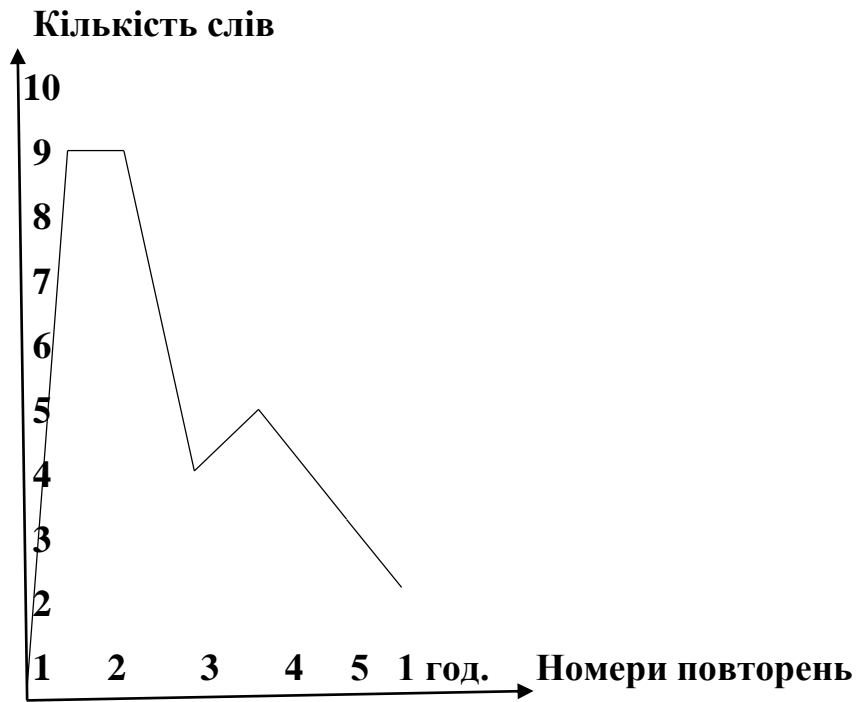
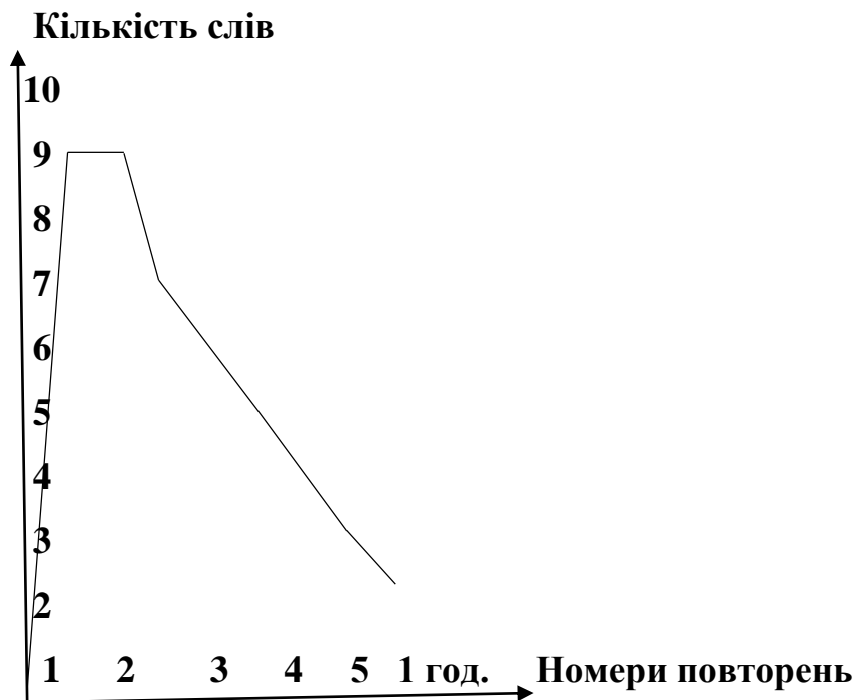
## Додаток Д

## Крива запам'ятовування учня А

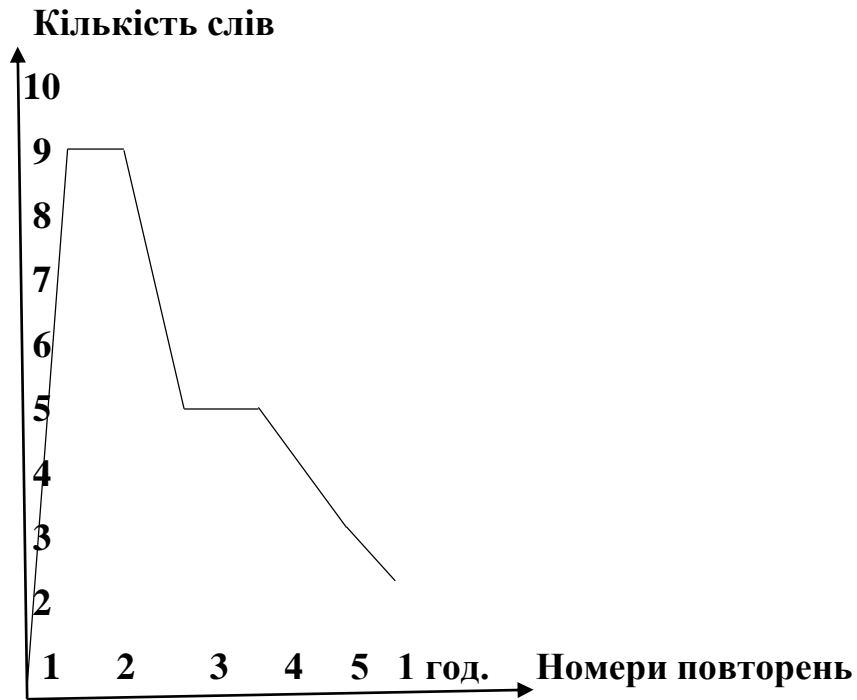


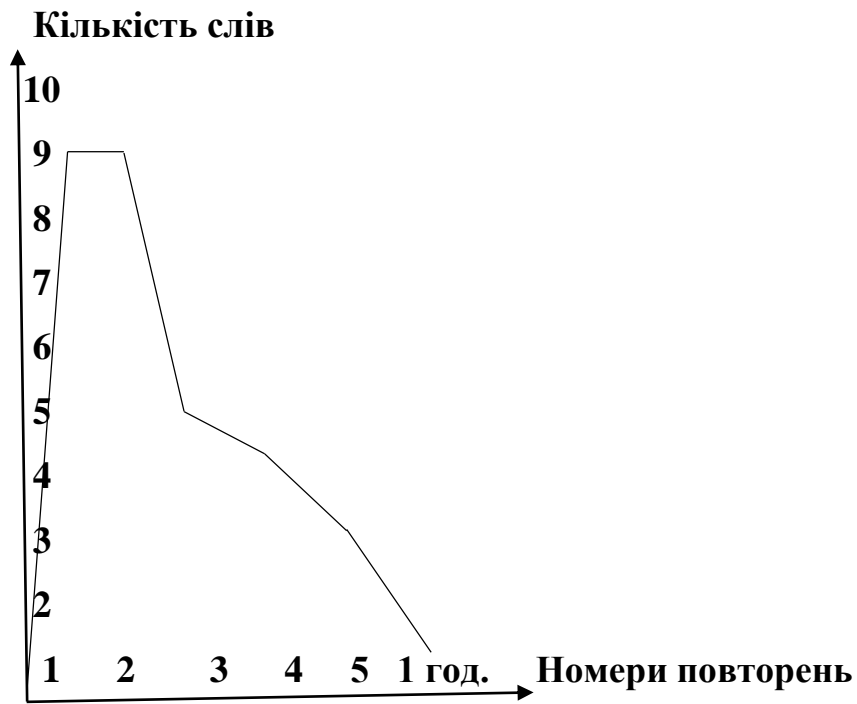
## Крива запам'ятовування учня Б

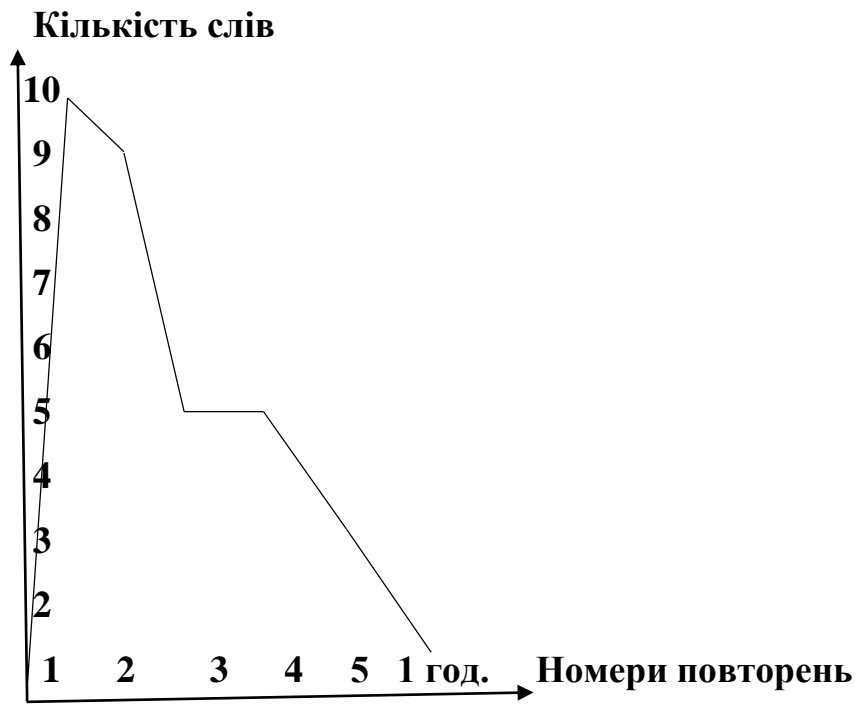
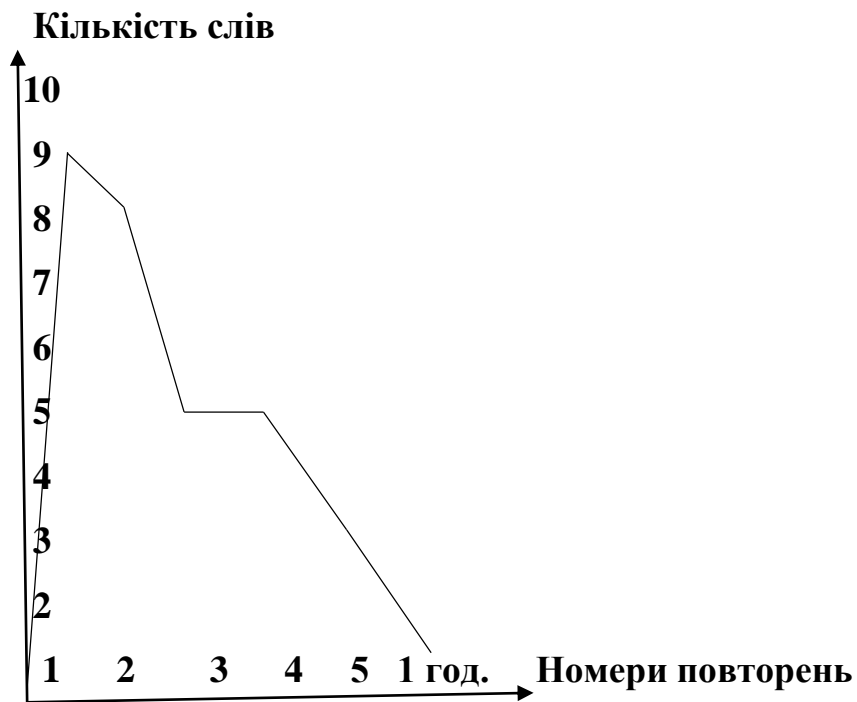


**Крива запам'ятовування учня В****Крива запам'ятовування учня Г**



**Крива запам'ятовування учня Д****Крива запам'ятовування учня Е**

**Крива запам'ятовування учня Є****Крива запам'ятовування учня Ж**

**Крива запам'ятовування учня З****Крива запам'ятовування учня И**

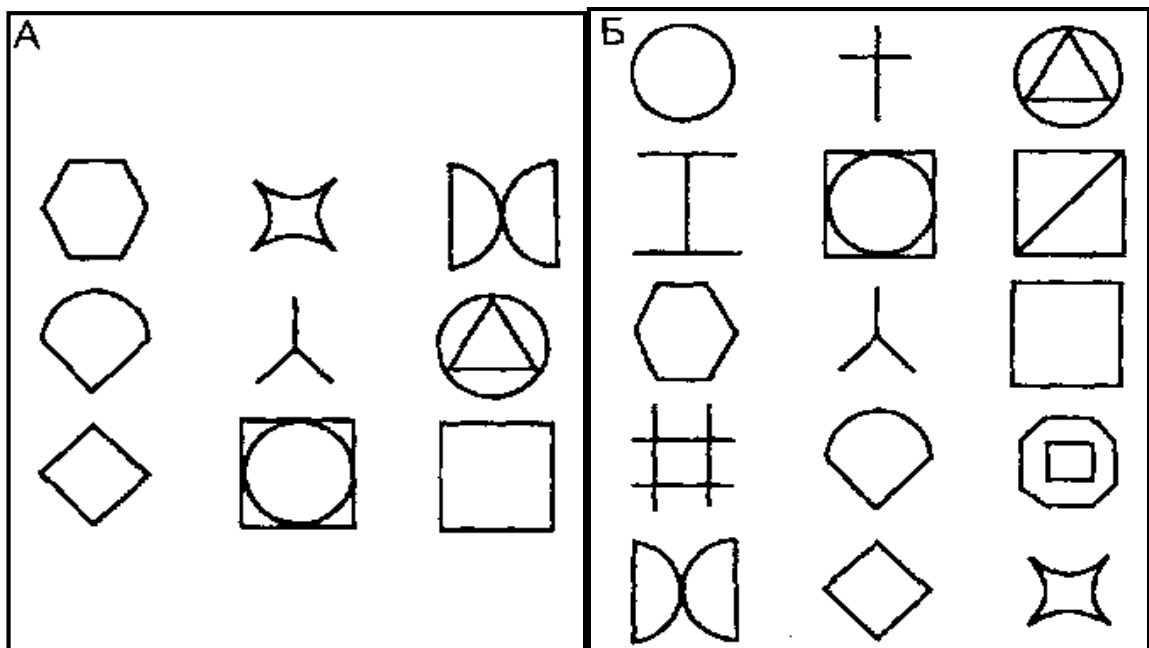
## Додаток Е

## Методика «Запам'ятай малюнки»

*Мета:* методика призначена для визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті *дітей 6–10 років.*

*Рисунок Ж.1*

*Стимульний матеріал*



*Хід дослідження*

Діти отримують картинки. Їм дається *інструкція* приблизно наступного змісту: «На цій картинці представлені дев'ять різних фігур. Постарайся запам'ятати їх, а потім упізнати на іншій картинці, яку я тобі зараз покажу. На ній, крім дев'яти раніше показаних зображень, є ще шість таких, які ти до цих пір не бачив. Постарайся впізнати і показати на другій картинці тільки ті зображення, які ти бачив на першій з картинок».

Час експозиції стимульної картинки складає 30 секунд. Після цього дану картинку прибирають з поля зору дитини і замість неї їй показують другий картинку. Експеримент триває до тих пір, поки дитина не впізнає всі зображення, але не довше ніж 1,5 хвилини.

### *Оцінка результатів*

- ✓ 10 балів – дитина впізнала на картинці всі дев'ять показаних їй зображень, витративши на це менше 45 сек.
- ✓ 9-8 – дитина впізнала на картинці 7-8 зображень за час від 45 до 55 сек.
- ✓ 7-6 – дитина впізнала 5-6 зображень за час від 55 до 65 сек.
- ✓ 5-4 – дитина впізнала 3-4 зображення за час від 65 до 75 сек.
- ✓ 3-2 – дитина впізнала 1-2 зображення за час від 75 до 85 сек.
- ✓ 1-0 – дитина не впізнала на картинці жодного зображення протягом 90 секунд і більше.

### *Висновки про рівень розвитку*

- 10 балів – дуже високий;
- 8-9 балів – високий;
- 4-7 балів – середній;
- 2-3 бала – низький;
- 0-1 бал – дуже низький.

**Додаток Ж**  
**«Вивчи слова»**

**Мета:** дослідження слухової пам'яті.

**Обладнання:** набір односкладових слів, не пов'язаних безпосередньо між собою (дерево, лялька, вилка, телефон, птиця, пальто, людина, книга).

**Процедура обстеження:**

Дитині повільно, з інтервалом в 1-2 секунди, пред'являються слова. До пред'явлення слів дається установка: «Я буду говорити тобі слова, а ти слухай їх уважно і постарайся запам'ятати».

Після пред'явлення слів дається інструкція: «Повтори слова, які запам'ятав, в будь-якому порядку».

Оцінка виконання завдання:

0 - не відтворив жодного слова,

1 - відтворив 1-2 слова за допомогою дорослого,

2 - відтворив 1-2 слова самостійно,

3 - відтворив 3-4 слова самостійно,

4 - відтворив 5-6 слів самостійно,

5 - відтворив 7-8 слів самостійно.

### Додаток 3

#### **Визначення швидкості проходження розумового процесу молодших школярів**

**Обладнання:** секундомір та 5 рядків слів по 10 слів у кожному рядку (див. додаток 21, на с. 81).

**Методика проведення.** Піддослідному пропонується вписати літери, які пропущені у словах. Психолог відмічає час, витрачений на обмірковування окремого слова і на роботу з усім рядком.

**Оцінювання результатів.** Порядок дослідження. У приведених словах пропущені букви. Кожна риска відповідає одній букві. За три хвилини необхідно утворити якомога більше іменників однини.

Обробка і аналіз результатів:

40-50 слів - висока швидкість мислення;

30-40 слова - хороша швидкість мислення;

15-25 слів - середня швидкість мислення;

10-14 слів - нижче середньою;

до 10 слів - інертне мислення.

Цими критеріями слід користуватися при оцінці 2-4-х класів, першокласників можна досліджувати з другого півріччя і починати відлік з третього рівня:

19-16 слів - високий рівень мислення;

10-15 слів - хороший;

5-9 слів - середній;

до 5 слів - низький.

Додаток 21. Діагностика швидкості проходження розумового процесу

|      |        |        |         |          |
|------|--------|--------|---------|----------|
| П-ро | д-р-во | п-л-ця | дз-і-ок | с-я-і-ть |
| г-ра | з-м-к  | о-р-ч  | к-и-а   | ч-г-р-ик |
| п-ле | к-м-нь | к-р-он | с-ля-ка | у-и-е-ь  |
| к-са | в-з-н  | з-р-о  | щ-р     | а-е-ь-ин |
| т-ло | н-в-д  | р-ч-а  | т-а-а   | с-а-ц-я  |
| к-ля | х-л-д  | з-м-т  | к-х-ль  | ч-р-и-о  |
| в-ра | п-с-к  | г-л-а  | к-з-а   | к-п-с-а  |
| с-жа | к-з-л  | п-дж-к | т-у-а   | б-я-нь   |
| д-ша | з-л-нь | т-га   | с-а-а   | с-і-о-а  |
| р-ка | с-ни   | б-л-он | бд-о-а  | к-н-о-а  |

*Ключ*

|      |        |        |         |          |
|------|--------|--------|---------|----------|
| перо | дерево | палиця | дзвінок | святість |
| гора | замок  | обруч  | книга   | чагарник |
| поле | камінь | картон | склянка | учитель  |
| коса | вазон  | зерно  | щур     | апельсин |
| тіло | невід  | ручка  | трава   | станція  |
| куля | холод  | замет  | кухоль  | чорнило  |
| віра | пісок  | гілка  | казка   | капуста  |
| сажа | козел  | піджак | труба   | боязнь   |
| душа | зелень | туга   | слава   | сліпота  |
| ріка | сани   | балкон | бджола  | контора  |



## Додаток И

### Методика "Четвертий зайвий".

Дитині зачитуються чотири слова, три з яких пов'язані між собою по змісту, а одне слово не підходить до інших. Дитині пропонується знайти "зайве" слово і пояснити, чому воно "зайве".

- **книга**, портфель, валіза, гаманець;
- піч, гасниця, **свічка**, електроплитка;
- трамвай, автобус, **трактор**, тролейбус;
- **човен**, тачка, мотоцикл, велосипед;
- річка, **міст**, озеро, море;
- **метелик**, лінійка, олівець, гумка;
- добрий, ласкавий, веселий, **злий**;
- дідусь, **учитель**, папа, мама;
- хвилина, секунда, година, **вечір**;
- Василь, Федір, **Іванов**, Семен.

("Зайві" слова виділені)

За кожную правильну відповідь нараховується 1 бал, за неправильний - 0 балів.

10-8 балів - високий рівень розвитку узагальнення;

7-5 балів - середній рівень розвитку узагальнення, не завжди може виділити істотні ознаки предметів;

4 і менш балів - здатність до узагальнення розвинена слабо.

Результати дослідження заносяться в таку таблицю:

*Таблиця К.1*

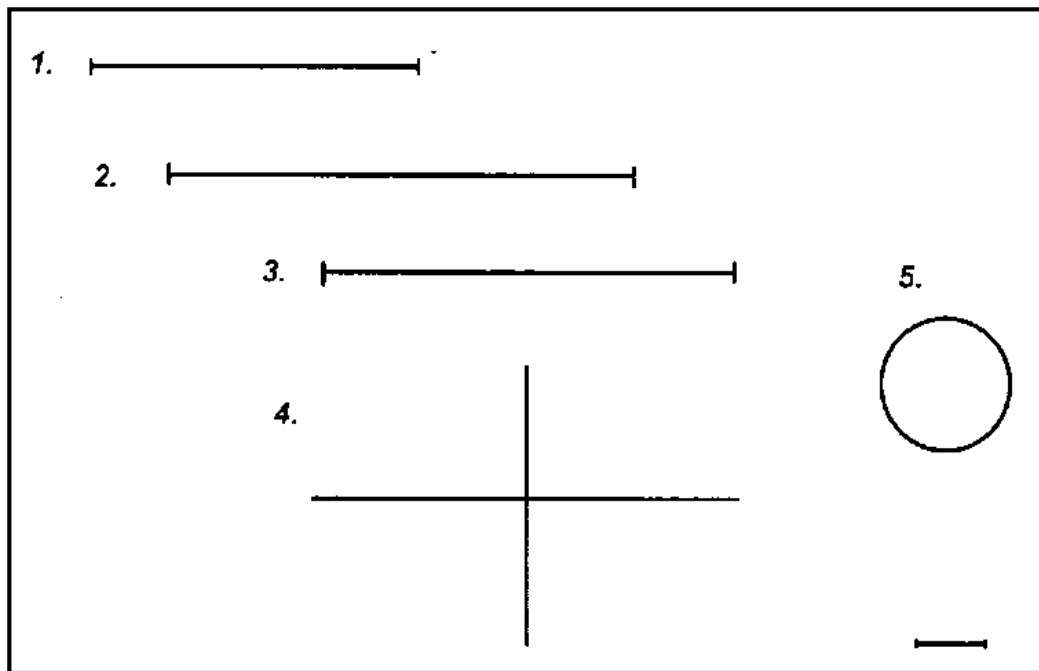
| №                     | Ім'я дитини | К-сть набраних балів | Рівень розвитку |
|-----------------------|-------------|----------------------|-----------------|
| 1                     | Василь Н.   | 9                    | Високий         |
| 2                     | .....       |                      |                 |
| Середній бал по класу |             |                      |                 |

## Додаток К

### Методика вивчення лінійного окоміру дітей 6–10 років

Пропонується стандартний аркуш паперу, на якому намальовані два відрізки (16 мм і 21 мм); пряма, обмежена зліва; прямокутна вісь координат і відрізок довжиною 35 мм; коло діаметром 50 мм (розміри випробуваному не повідомляються). Об'єкти розташовані таким чином, щоб початок кожного відрізка знаходилося в різних точках аркуша (див. рис. 1, зменшений у 3 рази).

*Рисунок Л.1*



*Рис. 1. Матеріал для вивчення лінійного окоміру*

Випробуваному дається завдання:

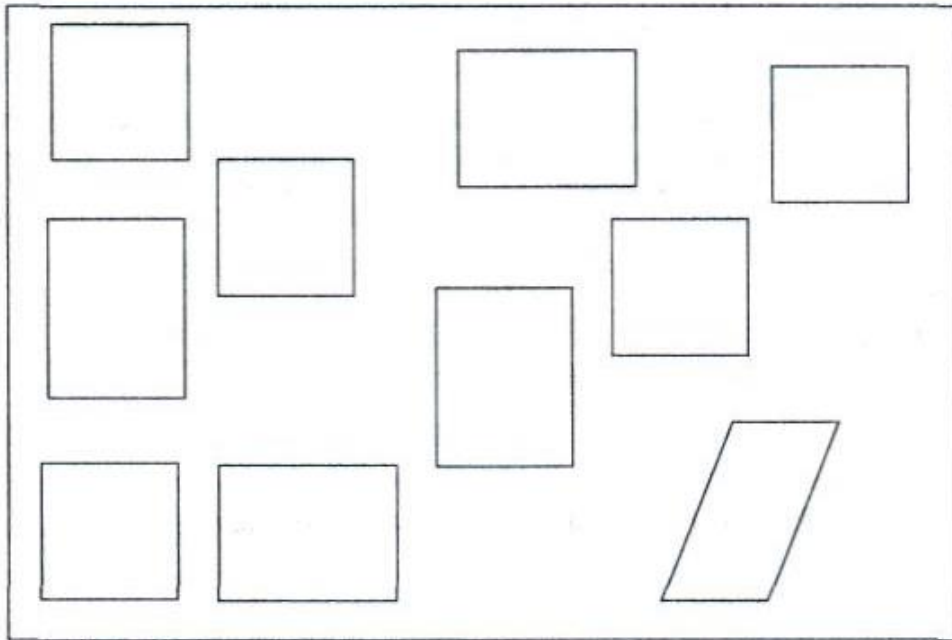
- 1) розділити перший відрізок на 4 рівні частини;
- 2) розділити другий відрізок на 3 рівні частини;
- 3) відзначити від точки вправо відрізок довжиною 45 мм;
- 4) відзначити по осях координат від центру відрізок, рівний по довжині розташованому в правій нижній частині аркуша;
- 5) поставити крапку в центрі кола.

Показником успішності буде сумарна величина помилок за всіма завданнями (у мм).

**Додаток Л**  
**Методика «Знайди квадрат»**

**Мета.** Оцінити зорове диференційоване сприйняття дитини.

**Обладнання.** Рисунок із зображенням 10 чотирикутників, серед яких 5 однакових квадратів, і 5 чотирикутників, що майже не відрізняються від квадратів - мають або трохи різні довжини сторін, або непрямі кути, або те й те одночасно.



**Інструкція.** «Поглянь уважно на цей малюнок, знайди й покажи всі однакові фігури (квадрати)».

**Інтерпретування результатів**

Рівні розвитку:

Низький - менше 3.

Середній - 3.

Добрий - 4.

Високий - 5.

## Додаток М

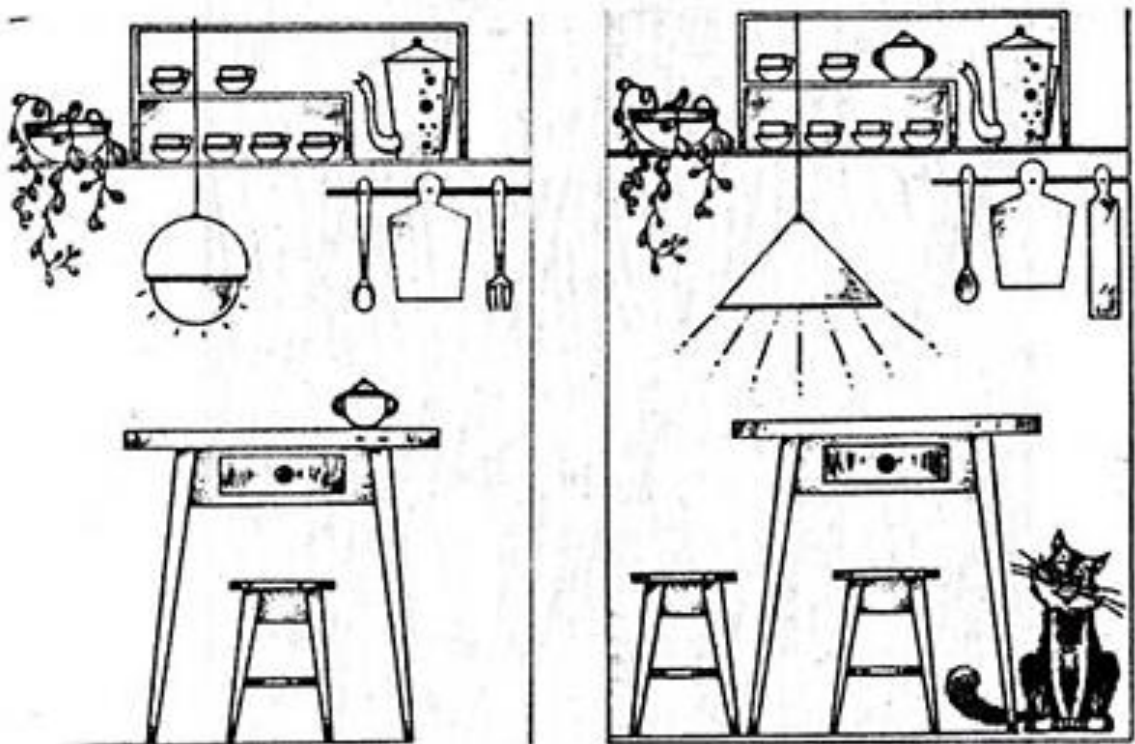
### Визначення рівня розвитку спостережливості

**Обладнання:** картки з 10 відмінностями (див. додаток 6), секундомір.

**Методика проведення.** Дитині пропонується роздивитися протягом 1—2 хвилин дві однакові за сюжетом картинки та знайти 10 відмінностей. Молодший школяр повинен записати словами відмінності, які він побачив.

**Оцінювання результатів.** Підраховується кількість знайдених відмінностей, од них віднімаються помилково вказані відмінності. Різниця ділиться на кількість наявних відмінностей. Чим ближчий результат до 1, тим вищий рівень спостережливості: 0—0,33 — низький рівень, 0,34—0,66 — середній рівень, 0,67—1,0—високий рівень спостережливості.

Додаток 6. Діагностика рівня розвитку спостережливості



## Додаток Н

### Тест «Картина світу» (образ світу)

Тест «Картина світу» належить до класу графічних діагностичних методик.

*Мета:* вивчення індивідуальних особливостей «образу світу», «картини світу».

*Інструкція:* «Намалюйте "картину світу", тобто світ, його образ, як ви його собі уявляєте».

*Матеріал:* аркуш паперу розміром 250×150 см, олівці і фарби.

#### *Інтерпретація*

За даними Є.С. Романової й О.Ф. Потьомкіної, на підставі особливостей зображення було виділено п'ять основних видів малюнків.

1. «Планетарна» картина світу – зображення земної кулі, інших планет Сонячної системи – когнітивна картина світу, у вигляді загальноприйнятих нормативних знань.

2. «Пейзажна» – у вигляді міського або сільського пейзажу з присутністю людей, тварин, дерев, квітів і т. п.

3. Безпосереднє оточення, обстановка довкола себе, свого будинку, яка є насправді, або ситуативна – «те, що приходить на думку». Несподівані образи, лампа, свічка, що горить, що йдуть від відчуття людини.

4. Опосередкована або метафорична картина світу, що передає складний смисловий зміст, представлений у вигляді якого-небудь складного образу. Такого типу картина найбільш близька художньому, естетичному сприйняттю світу.

5. Абстрактна, схематична, така, що відрізняється лаконізмом побудови, у вигляді абстрактного образу, знаку, символу.

Виходячи з перерахованих видів зображень «картини світу», можна відзначити, що вони мають різні підстави, якими стають знання про

планетарну будову, або власні почуття, що викликають ті або інші образи, або бажана картина світу і так далі.

За основу *первинної інтерпретації* тесту «Картина світу» можна взяти психологічні типи К. Юнга, визначені відповідно до схеми Г. Ріда, що дозволяє класифікувати отримані експериментальні дані.

Г. Рід (1893–1968) – англійський мистецтвознавець, художній критик, теоретик естетичного виховання – проаналізував декілька тисяч дитячих малюнків і прийшов до висновку, що всю різноманітність форм художнього вираження дітей можна звести до восьми видів, відповідним восьми типам особистості в концепції Юнга.

Для виявлених восьми видів малюнків він виділив деякі характерологічні ознаки.

1. Емфатичний малюнок (імпресіоністський, експресивний) характеризує прагнення передати атмосферу безпосереднього вираження почуттів, вражень.
2. Гаптичний малюнок характеризує зображення яких-небудь внутрішніх відчуттів.
3. Ритмічний малюнок – в ньому головне значення набуває зображення руху.
4. Структурний малюнок – головна увага спрямована на передачу структури цілого. Це може бути як абстрактна фігура, так і складне ціле. Наприклад, площа міста.
5. Органічний малюнок відрізняється тим, що художник віддає в ньому перевагу органічно природним формам, прагне змалювати дерева, квіти, тварин, людину.
6. Малюнок, що перераховує, включає різні об'єкти, які важко об'єднати яким-небудь зв'язком. Часто зв'язок не просліджується зовсім.
7. Декоративний малюнок підпорядкований передачі кольору, є якими-небудь узорами, орнаментами, прикрасами.

8. Імажинативний малюнок містить який-небудь сюжет, запозичений з книги, окремий персонаж або образи власної фантазі.

## Додаток II

### Автопортрет

У психологічному сенсі автопортрет – ескіз особистості, інколи поверхневий, інколи глибокий, але це завжди – психологічний документ, а в разі двох, трьох і більше ескізів дає можливість прослідити процес змін, розвитку особистості.

*Матеріал:* олівець, аркуш паперу розміром 10×15 см (графічний варіант).

*Інструкція:* «Намалюйте свій автопортрет».

*Попередня інформація для дітей* повинна включати відомості про те, що таке автопортрет. Можна обмежитися лише визначенням, оскільки додаткова інформація про види автопортретів, конкретні художні приклади в деяких випадках обмежують проблему вибору, спонтанність малюнка і формують стереотипи, повтори, імітації.

*При аналізі малюнків* виділяються ознаки зображення, на основі яких всі малюнки можна згрупувати таким чином.

1. *Естетичне зображення*, як правило, належить дітям, що мають художні схильності і здібності. Ці малюнки характеризують легкість, точність, гнучкість ліній, виразність деталей, лаконічність і цілісність образу.
2. *Схематичне зображення* характерне для дітей «інтелектуального складу», схильних до узагальнень, абстрагування. Такі малюнки позбавлені неістотних деталей. Засоби втілення гранично обмежені, неемоційні.
3. *Реалістичне зображення* відповідає аналітичному когнітивному стилю і свідчить про схильність до деталізації.
4. *Метафоричне зображення*, як і естетичне, «презентує художника». Ці діти наділені розвинутою фантазією, здатністю до метафоричного, парадоксального мислення, володіють почуттям гумору, творчими здібностями.



5. *«Автопортрет в інтер'єрі»*. Дитина, яка помістило себе в оточення яких-небудь предметів, на тлі природи або кімнати, наділена здатністю до сюжетного опису і спрямованістю на зовнішнє предметне оточення.
6. *Емоційний автопортрет*. Автори цих автопортретів володіють високою емоційністю, рефлексією. Причому малюнок в даному випадку може грати роль компенсації або захисту. Втілене переживання може бути протилежне до актуального емоційного стану.
7. *Кінестетичний автопортрет* – динамічне зображення руху або пози. Такий малюнок може свідчити про пластичну обдарованість дитини і потребу в пластичному самовираженні.

Автопортрет «зі спини» свідчить про небажання малювати після якої-небудь причини, почуття неповноцінності, стану невпевненості.

При обробці тесту *інформативними є* не лише загальні перераховані характеристики малюнків, але й *окремі деталі*:

- сила натиску, товщина ліній;
- наявність штрихування;
- розмір і висота зображення;
- міра схожості зображення з оригіналом;
- емоційна виразність зображення;
- художні й естетичні елементи, деталі;
- міра промальовування (наявність очей, носа, брів, рота, вії ...);
- тип зображення (бюст, повний зріст, профіль, анфас).

Р. Бернс, який адаптував тест «Автопортрет» в Інституті людського розвитку (США, м. Сієтл), трактує елементи автопортрета таким чином.

*Голова*. Велика голова – інтелектуальні претензії або незадоволеність своїм інтелектом. Малюнок маленької голови відображає почуття інтелектуальної або соціальної неадекватності.

*Очі*. Великі очі – підозрілість, прояв заклопотаності і гіперчутливості по відношенню до громадської думки. Маленькі очі (або закриті) зазвичай передбачають самозаглибленість і тенденцію до інтроверсії.

*Вуха і ніс.* Великі вуха – чутливість до критики. Виділені ніздрі – схильність до агресії. Ніс акцентований – сексуальні проблеми.

*Рот.* Виділений рот відображає труднощі з мовленням. Відсутність рота – або депресія, або млявість у спілкуванні.

*Руки.* Символізують контакт особистості з навколишнім світом. Скуті руки – замкнена особистість. Мляво опущені – неефективність. Тендітні слабкі руки – фізична і психологічна слабкість. Довгі, сильні руки – амбітність і сильна залученість у події зовнішнього світу. Дуже короткі руки – відсутність амбіцій і почуття неадекватності.

*Ноги.* Довгі – потреба в незалежності. Великі – потреба в безпеці. Малюнок без ніг означає нестабільність і відсутність основи.

Матеріал, отриманий у тесті «Автопортрет», можна також упорядкувати за схемою Г. Ріда, відповідно до психологічної типології К. Юнга:

- малюнок-перераховування – зображення декількох автопортретів при інструкції намалювати один (розумовий екстраверт);
- органічний малюнок – на тлі живої природи, рослин, тварин (розумовий інтроверт);
- гаптичний малюнок – зображення себе «в стані» (болить зуб, голова) (сенсорний інтроверт);
- емпатичний малюнок – зображення в явно прикрашеному вигляді з присутністю декору (сенсорний екстраверт);
- імажинативний малюнок – зображення себе у вигляді якого-небудь літературного, художнього персонажу або створеного у власній уяві (емоційний інтроверт);
- ритмічний малюнок – підкреслюється рух, дія (інтуїтивний екстраверт);
- структурний малюнок – зображення себе як є (інтуїтивний інтроверт).

Для повнішої інтерпретації тесту необхідна подальша робота із зіставлення показників, що виявляються при обробці малюнка з показниками інших методик і спостережень

## Додаток Р

### КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Бабич Аліна Сергіївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

15.09.22

(дата)

*Аліна*

(підпис)

Бабич Аліна

(ім'я, прізвище)