

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:  
Завідувач кафедри дошкільної освіти  
\_\_\_\_\_ Брежнева О.Г.  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_р.

**«БІХЕВІОРИЗМ ЯК ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ, ВИХОВАННЯ І  
НАВЧАННЯ ДИТИНИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДАХ  
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Кваліфікаційна робота  
здобувача вищої освіти другого  
(магістерського) рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«\_012 Дошкільна освіта\_»  
Сіменець Яни Олександрівни

Науковий керівник:  
Фунтікова Ольга Олександрівна,  
доктор педагогічних наук, професор  
кафедри дошкільної освіти МДУ

Рецензент: Сущенко Андрій  
Віталійович, доктор педагогічних  
наук, професор кафедри освіти та  
управління навчальним закладом  
Класичного приватного  
університета

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_

«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	8
1.1. Біхевіоризм і інклюзія: історичні і сучасні засади теорії і практики.....	8
1.2. Інклюзивна проблематика у закладах дошкільної освіти.....	19
1.3. Психосоматика. Характеристика поведінки дітей з особливими освітніми потребами.....	32
Висновки до першого розділу.....	43
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ БІХЕВІОРИСТИЧНИХ ПІДХОДІВ У ХОДІ НАВЧЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РІЗНИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	45
2.1. Аналіз стану особливостей дітей старшого дошкільного віку. Констатувальний етап педагогічного дослідження.....	45
2.2. Корекційні заняття з дітьми ЕГ. Формуючий експеримент.....	61
2.3. Результати отриманих даних первинної та контрольної діагностики. Контрольний етап педагогічного дослідження.....	86
Висновки до другого розділу.....	97
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	108
ДОДАТКИ.....	115

## ВСТУП

**Актуальність теми:** Реформування системи дошкільної освіти в нашій країні потребує посилення ролі провідних видів діяльності у дітей дошкільного віку і на що орієнтують такі документи, як Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту», щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Проблема надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами останнім часом є надзвичайно актуальною. Це пов'язано зі значним збільшенням числа дітей з психофізичними вадами в освітніх установах, де поведінка головним чином впливає на взаємодію дитини із суспільством, бо частіше у таких дітей спостерігається відсутність здатності до соціальної взаємодії, порушення спілкування і стереотипність поведінки.

Однією з особливих рис сучасних закладів освіти є створення умов та можливостей навчання для всіх дітей і дорослих, незважаючи на їх походження, віросповідання, соціальний та етнічний статус, стан здоров'я. І тому важливою місією сучасних освітніх закладів є забезпечити дітей рівним доступом до навчання та сприяти створенню в класах доброзичливої атмосфери, вільної від упереджень та стереотипів, а також реалізації програм, доступних для всіх членів громади.

Сучасна спеціальна та інклюзивна освіта дає необхідність вивчення поведінкових підходів до аналізу та профілактики поведінкових розладів дітей з особливими освітніми потребами. Методологічні основи вивчення поведінки дозволяють розглядати зміни, ускладнення поведінкових реакцій дитини в залежності від змін соціальної ситуації, розвитку і її діяльності. Вивчення поведінкових технологій для підвищення професійної компетентності та контролю поведінки дітей у навчальному процесі стає актуальним для педагогів. Спільне виховання дітей з різними освітніми потребами передбачає створення конкретних освітніх умов для активного

залучення всіх дітей до навчального процесу. Вивчення поведінкових підходів, способів формування поведінки дозволить використовувати теоретичні основи біхевіоризму для аналізу недискримінативної поведінки дітей, а також використовувати деякі способи зміни поведінки для розвитку соціально значущої поведінки .

Аналіз вітчизняної та зарубіжної практики впровадження біхевіоральних методів в освітній процес дав можливість виокремити напрацювання дослідників, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти.

Проблеми інклюзивної освіти досліджували: А. Колупаєва, А. Шевчук, В. Бондар, В. Ляшенко, В. Синьов, І. Іванова, Л. Андрушко, М. Малофєєв, М. Сварник, М. Шеремет, О. Савченко, О. Столяренко, Т. Євтухова, та інші, які присвячували свої праці аналізу залученості і адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх закладах.

Основоположником теорії біхевіоризму є Д. Уотсон, у створенні своєї теорії він спирався на роботи І. Павлова, Е. Торндайка (Edward Lee Thorndike) і ряду інших вчених. Павлов описав психічну (вищу нервову) діяльність в термінах фізіології, тобто без використання поняття «свідомість», і відкрив тип научення у тварин, що отримав пізніше назву реактивного (Павловського) обумовлення. Е.Торндайк експериментально довів важливість винагороди і покарання в процесі навчання і встановив його кількісні закономірності ( "криві навчання").

Представниками необіхевіоризма є А. Бандура (Albert Bandura), Б. Скіннер (Burrhus Frederic Skinner), Г. Айзенк (Hans Jbrgen Eysenck), К. Халл (Clark Leonard Hull), Э. Толмен (Edward Chace Tolman).

Досить актуальні наступні ідеї Б. Скіннера: «найбільш ефективним способом контролю за поведінкою є нагорода. Покарання інформує про те, чого не треба робити, але не повідомляє про те, що потрібно робити. Покарання є основною перешкодою навчанню. Такі форми поведінки не зникають; вони майже завжди повертаються замаскованими або

супроводжуються іншими формами поведінки. Ці нові форми допомагають уникнути подальшого покарання або є відповіддю на покарання. Тюрма - прекрасна модель, що демонструє неефективність покарання. Якщо укладений нічому не навчився, то немає ніякої гарантії, що в тому ж середовищі, з тими ж спокусами він буде вести себе по-іншому» [4, р. 300].

Це положення застосовується в сучасних методах навчання, але реалізується на рівні особистісного, не завжди опосередкованого наукою досвіду. Педагогічні технології останніх десятиліть, навпаки, «навантажують» роботу педагогів «новим науковим змістом», доводячи до досконалості термінологічний апарат, але випускають з уваги поведінку дитини і дорослого в ході їх взаємодії в конкретній ситуації.

Біхевіористичні методи навчання, як правило, має на меті зосередити увагу на навичках, які будуть використовуватися в подальшому, особливо в соціумі. При цьому дитину не мотивують «ззовні», не доводять їй правильність тільки цих ідей, але дають можливість перевірити результативність даного способу вирішення завдання на практиці. Такий підхід дозволяє «перекласти» не тільки інтерес і активність, але і відповідальність на дитину.

У зв'язку з цим, враховуючи значущість проблеми та недостатність наукових розробок, присвячених розвитку біхевіористичного напрямку, було визначено тему кваліфікаційної роботи: **Біхевіоризм як парадигма розвитку, виховання і навчання дитини в інклюзивних групах закладах дошкільної освіти.**

**Мета дослідження полягає у:** виявленні, обґрунтуванні засад біхевіоризму й експериментальній перевірці методики роботи з дітьми в інклюзивних групах закладах дошкільної освіти.

Відповідно до мети дослідження були визначені наступні **завдання дослідження:**

1. З'ясувати теоретико-практичний взаємозв'язок між біхевіоризмом та інклюзією, інклюзивною проблематикою і

психосоматикою поведінки дитини з особливими освітніми проблемами у закладах дошкільної освіти.

2. Обґрунтувати доцільність і використання діагностичних методик, критеріїв, показників і рівнів у експериментальному дослідженні.

3. Експериментально перевірити на засадах біхевіоризму методику розвитку, виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами у порівнянні з нормотиповими дітьми.

4. Розробити методичні рекомендації для вихователів, які працюють з дітьми в інклюзивних групах ЗДО.

**Об'єкт дослідження:** інклюзивна дошкільна освіта дітей з особливими освітніми проблемами

**Предмет дослідження:** біхевіористичний зміст, методи та форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження, а саме: вивчення і аналіз соціально-педагогічної, психолого-педагогічної та наукової літератури з проблеми інклюзивної освіти з метою визначення науково-теоретичного підґрунтя дослідження, вивчення та узагальнення передового досвіду з проблеми організації інклюзивного навчання та організації роботи в умовах інклюзивного простору; системно – структурний синтез (обґрунтування теорії і практики використання поведінкової теорії біхевіоризму для отримання бажаної поведінки дітей.

Організація дослідження здійснювалася у три етапи в період з грудня 2020 року по листопад 2021 року.

На першому етапі – теоретико-аналітичному – здійснювався теоретичний пошук літературних джерел за проблемою дослідження, сформульовано об'єкт та предмет дослідження, визначено мету, завдання дослідження, розроблено програму експериментальної роботи та методику її організації.

На другому етапі – пошуково-діагностувальному – здійснювався збір діагностичних даних респондентів. Уточнювалися завдання, розроблявся інструментарій для проведення констатувального та формувального експериментів дослідження, здійснювалась робота в експериментальній групі за розробленою програмою.

На третьому етапі – контрольному – проведено оцінку поведінкових реакцій дітей дошкільного віку; здійснено систематизацію та узагальнення результатів експериментальної роботи, сформовано загальні висновки дослідження.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно–експериментальна робота проводилась на базі Комунального дошкільного навчального закладу «Ясла-садок №164 «Капітошка» Маріупольської міської ради Донецької області .

Формувальним експериментом було охоплено 20 дітей (10 нормотипових та 10 з особливими освітніми потребами).

Теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягає в науковому осмисленні та обґрунтуванні особливостей поведінкових реакцій дітей як провідного напрямку забезпечення легкої адаптації та соціалізації дітей.

**Практичне значення одержаних результатів:** полягає в тому, що інформаційні та діагностувальні матеріали дослідження, розроблені корекційні заняття для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі можуть бути використані педагогами, дефектологами, психологами, асистентами вихователя, вихователями у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками.

**Структура роботи:** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаної літератури, який включає 84 найменування та додатків.

**Апробація результатів кваліфікаційної роботи:** Матеріали дослідження були публічно обговорені на кафедрі дошкільної освіти (листопад, 2021р.), а автор дослідження пройшов предзахист на кафедрі.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

#### 1.1. Біхевіоризм і інклюзія: історичні і сучасні засади теорії і практики

Аналізуючи наукові праці з психології можна стверджувати, що біхевіоризм, також відомий як поведінкова психологія, являє собою теорію навчання, в якій говориться, що всі види поведінки засвоюються за допомогою взаємодії з навколишнім середовищем, тобто поведінка - це просто реакція на подразники навколишнього середовища. В широкому розумінні, біхевіоризм - напрямок в психології, який вивчає поведінку людини і способи впливу на поведінку людини [34, с. 5].

Біхевіоризм став родоначальником поведінкового підходу в практичній психології, де в центрі уваги психолога знаходиться людська поведінка, а конкретніше "що в поведінці є", "що ми в поведінці змінити хочемо" і "що для цього конкретно слід зробити". Біхевіоризм, який визначив вигляд американської психології в ХХ столітті, перетворив всю систему уявлень про психіку. Його кредо висловлювала формула, згідно з якою предметом психології є поведінка, а не свідомість. (Звідси і назва - від англ. Behavior - поведінка.) Бо саме тоді було прийнято ставити знак рівності між психікою і свідомістю (психічними вважалися процеси, які починаються і закінчуються у свідомості), виникла версія, ніби, усуваючи свідомість, біхевіоризм тим самим ліквідує психіку [34, с. 9-12].

Представниками біхевіоризму є такі науковці як: Альберт Бандура [6], Беррес Фредерік Скіннер [32], Джон Бродес Уотсон [80], Едвард Торндайк [35], Іван Петрович Павлов [23] та ін.

Одним з піонерів біхевіористського руху був Е. Торндайк (1874-1949) [35]. Він є одним з перших дослідників процесу навчання з такої позиції як об'єктивне навчання. Основний упор він зробив на зв'язок (коннекції) між тими ситуаціями, з якими стикається організм, а також його реакціями на них [42]. В своїх експериментах Е. Торндайк вивчав закономірності щодо



адаптації організму до різноманітних незвичайних умов і ситуацій, з яким організм не може самотійно впоратися. З метою дослідження Е. Торндайком були винайдені спеціальні «проблемні ящики» [додаток1], які представляли собою різного ступеня складності експериментальні пристрої. Суть «проблемного ящика» полягає в тому, що в нього поміщається тварина, якій необхідно знайти вихід, пройшовши різноманітні перешкоди. В основному в дослідах брали участь кішки, крім того були розроблені ящики для собак і мавп. Тварину поміщали в ящик, і вона могла вийти з нього і отримати корм, тільки лише натиснувши на спеціальний пристрій, представлений пружиною, петлею і т.д. Вміщені тварини поводитися в ящиках однотипно, вони здійснювали хаотичні і безладні рухи: дряпали ящик, кидалися в різні боки, кусали і т.д. Це тривало до тих пір, поки одне з власних зусиль не виявилось випадково вдалим. Надалі коли тварин поміщали в цей ящик, вони робили все менше непотрібних рухів, з метою пошуку виходу. Робота з ящиком тривала до тих пір, поки тварина не починала діяти безпомилково [67]. На підставі проведених досліджень і отриманих в їх ході матеріалів, Е. Торндайком були виділені чотири основні закони навчання:

- Закон повторюваності (вправи) - полягає в тому, що чим частіше повторювати зв'язок між стимулом і реакцією, тим швидше відбувається закріплення і міцніше реакція.
- Закон ефекту - при прояві кількох реакцій на конкретну ситуацію, закріплення відбувається на ту з реакцій, яка викликає у випробуваного почуття задоволення.
- Закон готовності - поява будь-яких нових зв'язків залежить від стану суб'єкта.
- Закон асоціативного зсуву - в разі, якщо у випробуваного проявляються одночасно два подразника, один з яких викликає позитивну реакцію, тож й інший викликає аналогічну реакцію [35, с.141-143].

Роботи Е. Торндайка отримали заслужено високу оцінку, в зв'язку з тим, що всі його припущення були доведені практичним шляхом. Так, Е.

Торндайк довів, що вивчення закономірностей поведінки організму можливо кількісним і експериментальним шляхом. Особливо це актуально в рамках проблемних ситуацій. Однак в цьому ж полягала і обмеженість висунутої їм концепції, так як успішність поведінки багато в чому пов'язана з відображенням конкретних умов, в яких формується поведінка і знання про нього. Е. Торндайк помилково протиставив «помилки і проби», як один з реальних факторів дії організму в важких умовах, представлених дефіцитом інформації і її ясного розуміння [53].

У біхевіоризмі Е. Торндайка людина розуміється як істота реагуюча, навчальна, чинна і запрограмована на конкретні реакції, дії і поведінці. В процесі зміни стимулів і їх підкріплення можливе програмування бажаної поведінки людини. Біхевіоризм Е. Торндайка вніс значний внесок в психологію, а саме у вивчення психології людини. Це пов'язано з тим, що змінилося ставлення до організму людини [60]. Якщо спочатку до нього ставилися як до позбавленого психічних якостей пристрою, то після досліджень Е. Торндайка це відношення кардинально змінилося. Біхевіоризм Е. Торндайка змінив загальний лад психологічного пізнання. Відтепер його предмет став охоплювати побудову і зміну реальних реакцій та відповідей організму на широкий спектр зовнішніх викликів і реакцій. Прихильники цього напрямку розраховували, що, спираючись на дані експериментів вдасться пояснити будь-які природні форми поведінки людей, такі, наприклад, як будівництво хмарочоса або гра в теніс, бо основа всього - закони навчання [35, с.144-150].

Психолог Д. Уотсон [80] вважається засновником біхевіоризму. Він розробив просту схему, на якій наочно пояснив, як діє тварина і людина - стимул провокує рефлекс. Згідно з Д. Уотсоном будь-яку поведінку можна заздалегідь передбачити і керувати нею, якщо підібрати правильний підхід к дослідженню поведінки [81, с.13].

Д. Уотсон був одним з перших американських психологів, який зламав фрейдистські уявлення про те, що за більшістю наших думок стоїть

несвідоме. Ці ідеї швидко отримали визнання психологів в Європі, а потім і в Сполучених Штатах. Д. Уотсон зробив свою заяву проти теорії З. Фрейда на лекції, яку він прочитав в 1913 році в Колумбійському університеті, під назвою «Психологія з точки зору біхевіористів». Ця лекція зробила Д. Уотсона піонером нової школи думки, яка пізніше стала відома як біхевіоризм [81, с.13].

Біхевіоризм, за словами Д. Уотсона, був наукою спостережуваної поведінки. Тільки поведінка, яку можна було спостерігати, реєструвати і вимірювати, мала реальну цінність для вивчення людей або тварин. На мислення Д. Уотсона значно вплинули ранні класичні експерименти з обумовлюванням російського психолога І. Павлова і його нині сумнозвісних собак [47]. Біхевіоризм Д. Уотсона відкидав концепцію несвідомого і внутрішнього психічного стану людини, тому що це не спостерігалось і підлягало суб'єктивній інтерпретації психологом. Наприклад, З. Фрейд просив своїх пацієнтів розповідати йому свої сни. Потім він інтерпретував сни і аналізував, що ці сни вказували на життя людини. Д. Уотсон виявив, що акцент на самоаналіз і суб'єктивну інтерпретацію є дуже ненауковим і марним для розуміння поведінки. [34, с. 60-63].

Д. Уотсон найбільш відомий тим, що застосував свою теорію біхевіоризму до розвитку дітей. Він твердо вірив, що навколишнє середовище дитини є фактором, що визначає поведінку дитини в залежності від його генетичної структури або природного темпераменту. Д. Уотсон відомий тим, що може взяти «дюжину здорових немовлят ... і навчити будь-якого з них стати фахівцем будь-якого типу, якого він вибере - лікарем, юристом, художником, торговцем і навіть жебраком чи злодієм ». Іншими словами, він вважав, що ви можете піддати дитину певним силам навколишнього середовища і з часом змусити її стати людиною будь-якого типу, якого ви хочете. Це було радикальне мислення і тип поведінкового контролю, який в той час не подобався багатьом людям [34, с. 96]. Біхевіористський рух зародився в 1913 році, коли Д. Уотсон написав статтю

під назвою «Психологія, очима біхевіориста», в якій виклав ряд основних припущень щодо методології та поведінкового аналізу:

1. Вся поведінка витягується з навколишнього середовища:

Біхевіоризм підкреслює роль факторів навколишнього середовища у впливі на поведінку, майже виключаючи вроджені або успадковані чинники. По суті, це зосередження уваги на навчанні. Ми вчимося новій поведінці за допомогою класичної або оперантної обумовленості (всі разом відомої як «теорія навчання»). Тому, коли ми народжуємося, наш розум - це «*tabula rasa*» (чистий аркуш).

2. Психологію слід розглядати як науку:

Теорії повинні підкріплюватися емпіричними даними, отриманими шляхом ретельного і контрольованого спостереження і вимірювання поведінки. Д. Уотсон (1913) заявив, що:

«Психологія, як біхевіорист розглядає її, як чисто об'єктивну експериментальну галузь природознавства. Його теоретична мета - ... пророкування і контроль» [34, с. 90]. Компоненти теорії повинні бути якомога простішими. Біхевіористи пропонують використовувати операційні визначення (визначення змінних в термінах спостережуваних, вимірних подій).

3. Біхевіоризм в першу чергу стосується спостережуваної поведінки, а не внутрішніх подій, таких як мислення і емоції:

Хоча біхевіористи часто визнають існування знань і емоцій, вони вважають за краще не вивчати їх, оскільки тільки спостережувана (тобто зовнішня) поведінка може бути об'єктивно і науково виміряна. Отже, внутрішні події, такі як мислення, слід пояснювати поведінковими термінами (або взагалі виключати).

4. Існує невелика різниця між навчанням, яке відбувається у людей і інших тварин:

Немає фундаментальної (якісної) відмінності між поведінкою людини і тварин. Отже, дослідження можуть проводитися як на тваринах, так і на

людях (наприклад, порівняльна психологія). Отже, щури і голуби стали основним джерелом даних для біхевіористів, оскільки їх існування можна було легко контролювати.

#### 5. Поведінка - це результат реакції-стимулу:

Будь-яка поведінка, яким би складним воно не було, можна звести до простої асоціації стимул-відповідь). Д. Уотсон описав мету психології як:

«Передбачити, при наявності стимулу, яка реакція відбудеться; або, враховуючи реакцію, вкажіть, яка ситуація або стимул викликали реакцію » [82]. У своєму найвідомішому і суперечливому експерименті Д. Уотсон перевіряв свою теорію про кондиціонування. Експеримент став відомий як експеримент «Маленький Альберт». У ньому брав участь 11-місячний хлопчик, якому дозволялося грати з різними тваринами, такими як щури і кролики, яких він спочатку не боявся. Але після багаторазового впливу Д. Уотсон і його помічниця і дружина Р. Рейнер почали зіставляти контакт тварини з гучним брязкуючим звуком. Коли він доторкнувся до тварини, пролунав лякаючий звук. Згодом вони навчили Маленького Альберта боятися тварин. Д. Уотсон вважав, що це доводить, що емоції можуть перетворюватися в умовні реакції [49].

Всі теоретики в області психології, зацікавленні тим, що відбувається всередині людини, внутрішніми структурами і процесами, що лежать в основі спостережуваних форм поведінки. Будь то несвідомі психічні процеси і конфлікти, описані З. Фрейдом архетипи, постульовані К. Юнгом, увага концентрувалася на її стоянні «всередині людини». Звичайно, теоретики, подібно А. Адлеру, Е. Еріксону і К. Хорні, визнавали вирішальну роль культурального, соціального, сімейного міжособистісного впливу на поведінку людини. Навіть Р. Кеттел зазначив, що поведінка є результатом комплексної взаємодії особливостей особистості і ситуації. І все ж, навряд чи можна уникнути ув'язнення, що для всіх цих теоретиків реальна дія відбувається під зовнішньою оболонкою [46]. Але так само значущим є і той факт, що досвід відповідає за багато процесів в нашій поведінці. Через

научіння ми отримуємо знання, опановуємо мову, формуємо відносини, цінності, страхи, особистісні риси і самооцінку. Якщо особистість є результатом навчання, то, мабуть, нам важливо знати, що таке навчання і як воно відбувається [48].

І.Павлов [23], був першим, хто ввів поняття обумовленості в своїх експериментах на тваринах. Його висновки безпосередньо вплинули на Д. Уотсона і надали йому оригінальну наукову основу для його переконань. У цих експериментах І. Павлов працював з собаками, у яких, як і у більшості, виділялася слина природним чином в присутності їжі. Оскільки ця реакція вроджена, тварини виявляли безумовну реакцію (слиновиділення) на безумовний подразник (їжу). Тоді І. Павлов заради експериментів став видавати звук метронома під час кожного годування. Зрештою, собаки почали пускати слину, почувши це і в очікуванні їжі, навіть коли її не було. В кінці своїх експериментів І. Павлов зміг обумовити або навчити цих собак виділяти слину в неприродних ситуаціях (після слухання звуку) на стимули, які зазвичай не викликають такої реакції (звуку) [23, с. 20-22]. По суті, І. Павлов перетворив слиновиділення в умовну поведінку, а метроном - в умовний подразник. І. Павлов далі виявив, що умовна поведінка цього типу зникне, якщо воно не приведе до очікуваного результату; наприклад, якщо метроном звучав неодноразово, а їжа не подавалась, собаки в кінцевому підсумку перестали б асоціювати її з їжею, і їх слинотеча на звук зникала [23, с. 23]. Основним принципом біхевіоризму є закон ефекту, сформульований Торндайком: наслідки поведінки визначають ймовірність його повторення, тобто зв'язок між S і R посилюється, якщо є підкріплення. Підкріплення може бути позитивним (похвала, отримання бажаного результату, матеріальна винагорода і т.п.) або негативним (біль, покарання, невдача, критичне зауваження і т.п.). Поведінка людини впливає найчастіше з очікування позитивного підкріплення, але іноді переважає бажання насамперед уникнути негативного підкріплення, тобто покарання, болю та ін.

Механізм підкріплення називається обумовлюванням. Виділяються такі форми обумовлення:

1. Класичне обумовлення, або вироблення умовних рефлексів, - це тип навчання, при якому нейтральний подразник починає викликати реакцію після того, як він багаторазово поєднується з безумовним подразником.

2. Оперантне обумовлення - це тип обумовлення, при якому організм отримує підкріплення за довільно породжується реакцію (так зване оперантна поведінка), реакція пускає в хід механізм підкріплення. При оперантному обумовлюванні поведінку не можна викликати автоматично [23, с. 25-26].

В результаті підкріплення відбувається генералізація подразника - поширення реакції з одного специфічного подразника на інші схожі. Якщо наслідки спостереження даного виду поведінки, регулярно, є суб'єктивно позитивними, то здійснюється позитивне підкріплення, і даний вид поведінки закріплюється в системі поведінкових реакцій спостерігаємої особистості. Якщо, навпаки, наслідки реалізації даного виду поведінки інших негативні, то відбувається негативне підкріплення, і закріплюється схильність пригнічувати тенденції до даного виду поведінки. [23, с. 27]. Таким чином, поведінка є результатом «научення» навчання: поведінка являє собою сукупність реакцій на зовнішні стимули, які переважно засвоюються в процесі навчання. Тема навчання, придбання навичок шляхом проб і помилок стала центральною для цієї школи, що збрала величезний експериментальний матеріал про фактори, що визначають модифікацію поведінки. Тому біхевіоризм ще прийнято називати теорією научення [15, с. 480].

На основі біхевіоризму виникли необіхевіоризм і оперантний біхевіоризм Б. Скіннера. В цілому поведінковий напрямок, незважаючи на свої недоліки, зробив значний внесок в розвиток психології як науки, перш за все, в вивченні впливу соціальних чинників на формування особистості людини.

Б. Скіннер [32] був одним з найвпливовіших американських психологів. 1930-х Б. Скіннер припустив, що особисті події, включаючи думки і почуття, контролюються тими ж змінними, що і спостережувана поведінка. Це стало основою його філософії радикального біхевіоризму [32, с. 61]. Радикальний біхевіоризм Б. Скіннера досяг успіху в області експериментів завдяки методам, що не використовувалися раніше, які відкрили нові феномени. Але скіннеровське ухилення від теорій обмежило його розвиток. Теоретичний біхевіоризм [76] визнав, що історична система, організм у нормальному стані має чутливість до стимулів і можливість здійснювати реакції. Насправді сам Б. Скіннер визнавав можливість того, що він називав "латентними" реакціями людей, проте не поширював цю ідею на щурів і голубів. Набір латентних реакцій і призводить до певних наслідків. Б. Скіннер вважав, що єдиний науковий підхід до психології - це вивчення поведінки, а не внутрішніх (суб'єктивних) психічних процесів. Всупереч теоріям Д. Уотсона і І. Павлова, Б. Скіннер вважав, що на нього впливає не те, що передує поведінці, а те, що слідує відразу після неї. Організм знаходиться в процесі «впливу» на навколишнє середовище, що в звичайному розумінні означає, що він стрибає по своєму світу. Під час цієї «операції» організм зустрічає особливий вид стимулу, який називається підкріплювальним стимулом. Цей спеціальний стимул має ефект збільшення операнта, тобто поведінки, що відбувається безпосередньо перед підкріпленням. Це оперантне обумовлення: «за поведінкою слідує наслідок, і характер слідства змінює схильність організмів повторювати цю поведінку в майбутньому»[78]. При оперантному обумовленні поведінкою маніпулюють, коли за нею слідує позитивне або негативне підкріплення. Позитивне підкріплення посилює бажану поведінку за рахунок заохочення. Наприклад, якщо корм для щурів видається кожен раз, коли пацюк натискає на педаль, вона буде багаторазово натискати на ту ж педаль, щоб отримати більше їстівних частувань. Б.Скіннер провів дослідження щодо формування поведінки за допомогою позитивного і негативного підкріплення і



продемонстрував оперантне обумовлення, метод модифікації поведінки, який він розробив на відміну від класичного обумовлення. Його ідея техніки модифікації поведінки полягала в тому, щоб помістити випробуваного в програму з кроками. Кроки полягають в постановці цілей, які допоможуть визначити, як буде змінюватися тема, слідуючи цим крокам. Дизайн програми - це розробка програми, яка допоможе суб'єкту досягти бажаного стану. Потім реалізація і оцінка використання програми, а потім оцінка її ефективності [64]. Негативне підкріплення посилює бажану поведінку, дозволяючи випробуваному уникнути покарання своєю поведінкою. Наприклад, якщо щур отримав болючий електричний поштовх, який не припиниться, якщо він не натисне на педаль, він почне швидко натискати на неї після кожного початкового поштовху, щоб полегшити біль. Дія натискання на педаль, бажану поведінку, знову було посилено, хоча і в інший спосіб, ніж раніше. [83].

Б. Скіннер запропонував радикальний біхевіоризм [72] як фундамент експериментального аналізу поведінки. Різні аспекти цього погляду відрізняються від інших підходів до поведінкових досліджень. Особливо він виділяється на тлі методологічного біхевіоризму, оскільки приймає почуття, стани свідомості і інтроспекції, як поведінку, яку можна вивчати науково. Як і методологічний біхевіоризм, він заперечує рефлекс в якості моделі усієї поведінки і вважає науку про поведінку незалежною від фізіології, яка, проте, може її доповнити. Радикальний біхевіоризм має багато спільного з іншими філософськими позиціями, такими як американський прагматизм.

Сьогодні інтереси поведінкових аналітиків мають широкий спектр. Серед них все, починаючи від проблем з розвитком і аутизму, до культурної психології, клінічної психології, мовної поведінки, управління організаційною поведінкою (ОВМ - Organizational Behavior Management). Лікування людей з розладами аутистического спектру посилено поширювалося з середини 1990-х років. Потреба в такому роді послуг сприяло формуванню професійної програми атестації під керівництвом

Міжнародної сертифікаційної комісії ВАСВ [71], акредитованою Національною комісією з сертифікації (NCCA). На початок 2012 року існує більше 300 повчальних програм, схвалених ВАСВ, які пропонують близько 200 коледжів і університетів по всьому світу, а також 11 000 фахівців з сертифікатом ВАСВ, більшість з яких працює в США. Асоціація професійних поведінкових аналітиків була сформована в 2008 році для вирішення проблем пов'язаних з роботою фахівців АВА.

Прикладний аналіз поведінки [4] (англ. applied behavior analysis, АВА) - наукова дисципліна, що використовує принципи радикального біхевіоризму для вирішення практичних проблем. В основному, застосування АВА відоме як метод терапії для людей з порушеннями розвитку, передусім терапії розладів аутистического спектру [52].

Сучасний аналіз поведінки вчинив серйозний прорив в дослідженнях і рішенні прикладних завдань, пов'язаних з мовою і мисленням завдяки розвитку теорії відносного фреймінга (RFT, relational frame theory - пост-скінерівська теорія мови і мислення) [4], RFT також є емпіричною основою терапії прийняття і відповідальності (ACT). Більше того, дослідники і практикуючі RFT/ACT здобули значну популярність завдяки сформованою ними організацією - асоціації контекстуальної поведінкової науки (ACBS). За декілька років свого існування вона швидко розрослася і набрала 5000 членів по всьому світу.

Біхевіоризм значимий в області педагогіки. Так в системі утворення США існують популярні підходи, ґрунтовані на ідеях біхевіоризму, які використовуються як для поліпшення показників - учбової успішності, дисципліни, відвідуваності в усіх дітей, так і для дітей з обмеженими можливостями здоров'я і проблемами з соціалізацією (наприклад, з РАС) [19, с.25]. Найбільш розробленим є прикладний аналіз поведінки - технологічна реалізація функціонального аналізу поведінки: методи розбору і зміни умов з метою корекції поведінки. Прикладний аналіз поведінки (РАС) став єдиною конкретною методикою, рекомендованою для застосування законом про

вдосконалення утворення осіб з інвалідністю (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) [73].

## **1.2. Інклюзивна проблематика у закладах дошкільної освіти**

«Інклюзія» - здатність оточення адаптуватися до потреб дитини та змінювати середовище способом пристосування до потреб дитини з особливими освітніми потребами. Інклюзивне середовище сприяє ефективному плануванню та застосуванню різних видів діяльності (диференціації) для задоволення індивідуальних потреб. В інклюзивних групах діти з особливими потребами беруть участь у загальних навчальних програмах відповідно до їх віку та рівня навчання. Вони не займаються окремо, але навчальна програма та навчальне середовище пристосовані з урахуванням потреб дітей [66]. Незважаючи на те, що в Україні система інклюзивного навчання впроваджуються повільно, не можна не зауважити на успіхах даного підходу.

Робота інклюзивної освіти керується такими принципами:

1. Всі діти мають право отримувати освіту в звичайних групах(класах).
2. Інклюзивна освіта на всіх рівнях несе користь дітям з особливими потребами та їх одноліткам.
3. Кожна дитина унікальна і потребує індивідуального підходу до навчання для досягнення своїх інтелектуальних, фізичних, соціальних і емоційних цілей, а також цілей кар'єрного росту.
4. Батьки є цінними партнерами в системі освіти, і їх участь підвищує ефективність у навчанні дитини [63].

Зараз додаткова освіта педагогів, є важливою ланкою в навчанні дітей із особливими освітніми потребами. Вивчення досвіду інших країн та бажання дати дітям рівні права і можливості, в перспективі дадуть батькам

можливість влаштувати своїх дітей в будь-який садок і бути впевненими в якості їх навчання.

Інклюзія - це енергійне включення фахівців, батьків і дітей в сферу освіти і спільну діяльність: проведення спільних заходів та семінарів, спільне планування, проведення свят для створення інклюзивного суспільства як моделі справжнього соціуму [16].

Як же зараз йдуть справи з інклюзивною освітою в Україні? Існують багато питань які стосуються Української інклюзивної освіти. З цього приводу восени 2018 року, набув чинності закон України, який може регулювати питання щодо доступу дітей з ООП до утворення в дитячому садку груп інклюзії [14].

У деяких закладах дитячої освіти України зросла кількість інклюзивних груп. Так з 732 - 2016 року до 1318 початку 2019 року, таким чином в цих групах виховуються 2190 дітей з ООП.

Одразу для дошкільнят була виділена субвенція з особливими потребами в освіті у 2019 році [28]. Щоб досягти цієї мети держава направила 37, 5 мільйонів гривень, щоб соціалізувати дітей і забезпечити їм найкращі можливості для розвитку.

Згідно даними Міністерства освіти, за 2018/2019 роки у навчальному році приблизно 2359 дітей які мали особливі освітні потреби отримували дошкільну освіту в інклюзивних групах по всій Україні.

Ще у 2011 році кабінету міністрів України постановив що діти які мають особливі освітні потреби можуть вчитися в звичайних садках і школах [68]. Також до дітей реалізується індивідуальний підхід та різноманітні системи навчання які пристосовуються до кожної дитини. Зазначено що подібний підхід дуже добре впливає на колектив та на кожну дитину окремо. Освітня установа, в якому застосовуються інклюзивні підходи, має стати нормою, знаком сучасного рівня розвитку освітньої системи. Інклюзивні освітні установи створюють ідеальні умови для того, щоб всі члени суспільства не тільки краще розуміли один одного, а й

долучалися до нової системи цінностей і поглядів для кращої взаємодії з оточуючими, незалежно від того, відрізняються вони або схожі.

Важливим аспектом даної теми є проблеми поведінки дітей з особливими освітніми потребами, що часто є наслідком особливостей розвитку в різних областях: сенсорної, рухової, ігрової, пізнавальної, комунікативної і мовної діяльності в сфері розвитку побутових навичок. Треба зауважити значимість залучення в роботу відповідних фахівців, їх взаємодії з батьками та формування загальної стратегії. [70]. Це зробить більш успішним включення дитини в інклюзивне середовище.

Важливими принципами інклюзивної освіти є варіативність в організації процесів навчання і виховання, врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини і міждисциплінарний підхід. Проблеми поведінки дітей з особливими освітніми потребами часто є наслідком особливостей їх розвитку та потребують уваги не лише психологів, а й усіх педагогів, які працюють з ними. Виявлення та усунення причин проблемної поведінки сприяє загальному розвитку дитини, кращому контакту з ним і дозволяє знаходити підходи до включення дитини в інклюзивний процес [62]. З особливостями поведінки дитини стикаються всі, хто з ними працює. Поведінка - це те, з чим дитина приходить в дитячий сад, переходить з групи в кабінет фахівця і йде додому, до батьків. Про поведінку дитини ми часто говоримо «добре себе веде» або «погано поводиться», побічно маючи на увазі при цьому, що поведінка - це його свідомий вибір, що він дійсно хоче поводитися так чи інакше. Строго кажучи, це не так і для звичайних дітей, тому що здатність одночасно оцінювати ситуацію, поставлену задачу, а також власні інтереси і виробляти на основі цього гнучку стратегію поведінки, поступово, формується у них тільки до шкільного віку []. Те, як поведуться маленькі діти, в основному визначається їх потребами, індивідуальними особливостями і звичними способами реагування. У дітей з особливостями всі ці компоненти можуть бути досить

специфічними, складаючи в сукупності картину поведінки, що вимагає особливої уваги. Для того щоб знайти джерела такої поведінки і виробити підходи до його зміни, необхідно звертати увагу на особливості розвитку дитини в різних сферах [17].

**Сенсорна сфера.** Сенсорний дефіцит зазвичай мало враховується, хоча досить поширений і має суттєвий вплив на поведінку і навчання дитини. Сенсорний дефіцит може бути пов'язаний з недостатньою кількістю стимулів, порушенням сприйняття, а також порушенням аналізу і оцінки стимулів. Недостатню кількість стимулів отримують діти, з якими поводяться особливо бережно. Наприклад, діти з епілепсією або з пороком серця; діти з порушеннями моторного розвитку, які обмежені в своїй активності і спочатку довго лежать, а потім теж часто не мають можливості повзати по килиму і активно освоювати навколишній простір і предметне середовище; діти, які живуть в установах, де їх активність обмежена штучно [54, с. 583-584]. Порушення сприйняття може бути пов'язано, наприклад, зі зниженням зору, слуху, а також глибокої чутливості, як часто буває у дітей з синдромом Дауна. Порушення глибокої чутливості може супроводжуватися підвищеною поверхневою чутливістю. При цьому легкі дотики активно не подобаються дитині, а більш інтенсивні він погано диференціює. Наприклад, якщо під час гри дорослий ловить дитину за ногу і міцно тримає, дитина часто намагається продовжувати займатися своєю справою, не помічаючи цього. Якщо дорослий не відпускає його або починає тягнути в сторону, дитина демонструє занепокоєння, намагається пересунути всім корпусом, але не дивиться ні на свою ногу, ні на людину, яка його тримає. Сенсорний дефіцит призводить до того, що дитина, що потребує стимулів, починає шукати їх сам, використовуючи доступні йому способи. Дитина, яка годинами грає з водою, стукає усіма іграшками, які потрапили до нього в руки, стимулює чутливі зони, безумовно, відчуває сенсорний дефіцит. Ця потреба може бути така велика, що не дає їй зосередитися на якійсь іншій

діяльності. До сенсорного наповнення життя дитини повинні прагнути всі, хто з нею живе і працює. Важливо використовувати сенсорний матеріал під час всіх занять, замінити, де можливо, картки предметами, більш привабливими для дитини, і грати з ними, наприклад, на логопедичних заняттях, або сортувати шишки і каштани, перераховувати камінчики. Там, де картки необхідні, можна зробити їх фактурними - наприклад, шорсткі букви з наждачного паперу або гофрованого картону. Корисні ігри, пов'язані з тілесною стимуляцією ( «Наздожену і з'їм!», Дружня боротьба), Кругові фольклорні ігри, малювання пальчиковими фарбами, а також розширення практичної діяльності дитини, яка дозволила б їй відчутти навколишній світ. [54, с. 589-591].

**Моторна сфера.** Моторне розвиток також впливає на всі види діяльності дитини. Різні рухові порушення припускають специфічні програми реабілітації, як, наприклад, для дітей з ДЦП. У багатьох дітей рухові порушення не такі грубі, але, тим не менш, вони виявляються важливими для розвитку і поведінки дитини. Наприклад, якщо у дитини знижений м'язовий тонус, погано розвинена велика моторика, то під час занять за столом їй доводиться витратити багато сил просто на те, щоб сидіти на стільці. Це заважає їй зосередитися на тих завданнях, які пропонують, і може створюватися враження, що вони їй не цікаві. Іноді в таких випадках використання стільчика з бічними поручнями дозволяє помітно поліпшити академічні успіхи дитини. Це не означає, що не треба займатися розвитком великої моторики, просто не завжди можна вирішувати кілька завдань одночасно. Дрібна моторика і здатність утримувати артикуляційні пози формуються на базі великої, тому у такої дитини вони теж будуть відставати [65, с. 443].

Ми часто можемо помітити у дітей з ООП, що, хоча дитина начебто проходить етапи рухового розвитку і навчився ходити, вона використовує типові для більш раннього віку рухові патерни. Наприклад, надягає кільце на піраміду двома руками симетричним рухом або використовує

одну руку, забуваючи про другу. Двуручна діяльність, необхідна і в побуті, і на заняттях, коли доводиться одночасно здійснювати двома руками різні рухи (притримувати папір при малюванні, віджимати ганчірку, нанизувати намисто на шнурок, і т. д. ), виявляється для такої дитини досить складною, тому вона її уникає. В цьому випадку були б корисні заняття з нейропсихологом, але не завжди є можливість їх організувати. Можна намагатися розширювати руховий арсенал дитини, залучаючи його до різноманітної діяльності і допомагаючи діяти правильно. Знижена пропріоцепція (здатність визначати положення свого тіла в просторі) і недостатньо розвинене відчуття рівноваги також можуть впливати на поведінку дитини. Вона може відмовлятися від рухливих ігор, вважаючи за краще «тихі», в яких можна зберігати стабільну позу. Якщо ж дитина погоджується на рухливу гру, її участь в ній має свої особливості. Наприклад, якщо запропонувати їй ловити мильні бульбашки або повітряну кульку, стоячи не на підлозі, а на м'якому матеріалі, то можна помітити, що їй важко розділити увагу між контролем за власними рухами, рівновагою і необхідністю стежити як летять бульбашки. Контроль за своїми рухами поглинає всю увагу дитини, і вона погано зауважує те, що відбувається навколо. На жаль, це проявляється не тільки в спеціально організованій грі, але і в повсякденному житті, в ситуаціях, де від неї вимагається поділ уваги. Наприклад, батьки часто скаржаться, що, коли дитина біжить, вона нічого не чує і їм доводиться зупиняти її, щоб вона звернула увагу на те, що їй говорять. Ігри з використанням складної поверхні та з перешкодами розвивають рівновагу, узгодженість рухів, а також увагу дитини і її здатність краще орієнтуватися в навколишньому середовищі [65, с. 456-460]. Окремі специфічні порушення, такі як порушення повороту руки в зап'ясті, характерне для дітей з синдромом Дауна, можуть бути не дуже помітними. Але така дитина може, наприклад, відмовлятися від супу, тому що їй важко їсти його ложкою, чи не проливаючи. Правильно



тримати олівець у неї теж не виходить, і коли вона намагається писати, то відриває лікоть від столу і намагається діяти всією рукою, а не пензлем руки, що не дає їй можливості здійснювати точні рухи, необхідні при малюванні. Увага до цієї особливості і відповідні тренування допомагають подолати ці проблеми [65, с. 463].

**Мова і комунікація.** Вплив рівня розвитку мови на життя і поведінку дитини не викликає сумнівів. Основою розвитку мови є комунікація. Ми можемо запідозрити у дитини проблеми комунікації, якщо вона в основному грає сама, під час заняття дивиться на предмети і не піднімає очей, коли їй щось говорять. Такі діти дуже «самостійні» і не звертаються за допомогою, коли їм щось потрібно. Вони часто не говорять взагалі [56]. Бувають випадки, коли дитина не використовує свій невеликий словниковий запас для спілкування, хоча на спеціальному занятті може повторювати окремі слова або вимовляти їх на прохання. Побудовування комунікації з такими дітьми базується на тому, що викликає у них інтерес. Часто це дуже прості, тілесно-орієнтовані ігри, націлені на те, щоб дитина помічала дорослого і зверталась до нього. Якість мови при цьому має другорядне значення, основна увага приділяється контакту. Діти з ООП з хорошою комунікацією часто теж говорять мало. Дитина може використовувати невелику кількість універсальних слів або звуків, наприклад говорити «Е-е-е-е», доповнюючи це універсальне слово вказівним жестом, і оточуючим дійсно зрозуміло все, що вона хоче. Щоб дитина заговорила, батьки намагаються вчити їх буквах, ставлять ізольовані звуки або очікують ефекту від логопедичного масажу. Однак зазвичай це не призводить до розширення його активного словника [55, с. 450]. Якщо потреби дитини забезпечуються завдяки ситуативно зрозумілій мові, якою він уже володіє, то у нього немає необхідності говорити щось ще. Звісно ж важливо, щоб оточуючі створювали ситуації, в яких такої промови було б недостатньо, намагалися розпитувати дитину, уточнювали, що вона хоче,

допомагали їй якось диференціювати позначення різних слів. Поки дитина не може сама відповісти на уточнюючі питання, можна давати їй доступні зразки відповідей, використовуючи прості, укорочені або «дитячі» слова, підкріплені жестами. Наприклад, дитина приводить дорослого до стелажу з іграшками і показує на машинку. Можна запитати її, що вона хоче - машинку («бі-бі», жест - обертання керма) або ляльку («ляля», «А-а-а», жест - заколисування). Якщо дитина у відповідь не може повторити «бі-бі» або зробити жест, можна ще раз повторити: «Бі-бі» - і допомогти йому зробити відповідний жест, діючи її руками. Навіть якщо дитина спочатку буде використовувати дуже прості позначення для різних предметів і дій, це дозволить їй брати участь в діалозі і стане основою для використання мови в комунікації і подальшого розширення словникового запасу. Розуміння дітьми мови теж часто викликає питання. Мова - не дуже яскравий стимул, і часто дитина не особливо звертає на неї увагу, вона просто «пропускає повз вуха», коли їй щось говорять. Слух у неї при цьому в порядку. Якщо дитина не звертає уваги на мову, то накопичення словника сильно затримується. Через те, що в повсякденному житті вона орієнтується на звичні ритуали, на якісь предмети, які вона бачить, або наслідує іншим дітям, а на індивідуальному занятті, коли її увагу спеціально привертають, розуміє окремі слова, створюється ілюзія, що вона «все розуміє». При роботі з такою дитиною необхідно домагатися того, щоб вона дивилась на мовця, говорити коротко і чітко, використовувати побутові жести для підкріплення мови і полегшення її розпізнавання. Важливо контролювати розуміння мови, просячи дитину показувати або робити те, про що з нею говорили. Якщо вона не робить цього сама, слід робити це разом з нею, щоб допомогти дитині зв'язати ваші слова з реальними діями або предметами [55, с. 451].

**Пізнавальна діяльність.** Розвиток пізнавальної діяльності в дошкільному віці заснован на практичній діяльності дитини. Знайомство з

геометричними фігурами, розміром, кольором або вміння рахувати покликане тільки уточнити і розширити цю діяльність [5]. На поведінку дитини в першу чергу впливають більш загальні характеристики розвитку пізнавальної діяльності. Зазвичай до трьох років діти можуть слідувати інструкції. Під інструкцією в даному випадку мається на увазі не тільки словесна інструкція, але і показ або поєднання дії, яку дитина потім повторює, тобто здатність діяти не тільки за своєю власною програмою, а й вирішувати ті завдання, які ми перед нею ставимо, наприклад будувати вежу з кубиків чи збирати пірамідку. З дитиною, яка поки що не може діяти за інструкцією, доводиться спиратися на її власний інтерес, залучаючи її увагу або слідуючи за нею і поступово розширюючи її досвід. Наприклад, якщо дитині подобається музична іграшка, то можна пересувати її по кімнаті, щоб дитина рухалась за нею, долаючи перешкоди, або ховати її так, щоб вона змогла її знайти. Можна також запропонувати ігри, в які зазвичай грають з дітьми помітно більш молодшого віку: «Ладушки», «Їхали дітки», «Ку-ку». Одночасно з цим важливо формувати у неї прості побутові навички (їжа ложкою, елементи одягання) за рахунок багаторазових повторень, з поступовим зменшенням допомоги. Коли ми звертаємося до дитини, часто виявляється, що її увагу важко привернути, навіть якщо вона добре розуміє звернену мову. Для того щоб привернути увагу до мови, доводиться використовувати інші, більш яскраві стимули: гучні звуки, дотики, показ іграшки. І тільки після цього дитина починає звертати увагу спочатку на нас, а потім на те, що ми їй говоримо [25, с. 85]. Іншою проблемою є здатність дитини розподіляти свою увагу. Деякі діти довго сидять з однією іграшкою, не звертаючи уваги на те, що відбувається навколо; інші, навпаки, беруть іграшку, розглядають її, тут же бачать щось ще, кидають цю іграшку і біжать до наступної. І ті й інші діти, швидше за все, відчують однакові труднощі: вони погано розподіляють увагу тим часом, що роблять, і тим, що відбувається навколо, і це визначає їх поведінку. Якщо дитина бере

участь у занятті без супроводу, педагог може пересадити її ближче до себе, зробити загальну інструкцію яскравішою, привернути увагу додатковими зверненнями, запропонувати їй подивитися, як робить завдання дитина, яка сидить поруч, або запитати, що зараз робить та дитина, яка залізла під парту. Якщо є т'ютор, важливо, щоб він не тільки підказував дитині, що той повинен робити, а й допомагав йому звернути увагу на те, що говорить педагог і що роблять інші діти, а потім знову повернутися до виконання завдання. Якість виконання завдань при такому підході може погіршитися, але включеність дитини в загальний процес і здатність орієнтуватися в ньому в подальшому, можливо, виявляться важливішими і для розвитку її навчальних навичок, і для організації власної діяльності в цілому. Те, як дитина планує свої дії, багато в чому визначає її поведінку. Цілепокладання і планування дій часто залежить від того, якою кількістю понять дитина може оперувати одночасно, тримаючи в голові уявлення про мету, про ті послідовні кроки, які до неї ведуть, а крім того, з огляду на умови, що змінюються [25, с. 89].

**Ігрова діяльність.** Гра пов'язана з когнітивним розвитком і з тим, наскільки доступна для дитини повсякденна побутова діяльність. Формуванню гри передують освоєння діяльності з предметами, розуміння їх призначення і способів використання. Обмеження в повсякденній діяльності, пов'язані з поганим розумінням інструкцій, моторною незграбністю, а також націленість батьків на «академічні» заняття призводять до того, що діти надовго затримуються на рівні маніпуляцій з предметами [51, с. 136].

Дітям з інтелектуальними порушеннями, наприклад з синдромом Дауна, в побутовій діяльності потрібно навчання з багаторазовим повторенням, також, як і в інших областях. Важливо залучати дитину до накривання на стіл, прибирання, готування, прання та інших побутових справ, даючи їй посильні доручення і показуючи, як їх виконувати. На

жаль, багато дітей не переносять в гру навіть засвоєні дії, і цього їх теж потрібно навчити. Наприклад, поїв сам - погодуй ведмедика, причесався - причеши ляльку [51, с. 160]. Когнітивний розвиток також має великий вплив на сюжетну гру. Розвиток сюжету вимагає від дитини самостійного визначення мети й планування дій. Участь дорослого в організації гри допомагає дитині включитися в неї і переходити від одної сюжетної дії до іншої, а іншим дітям - прийняти її в гру. Наприклад, якщо дорослий в цей момент говорить: «Ой, а ви сім'я забули купити, зараз ми з Машею за нею сходами, де продавець?», То додаткове повторення дії з магазином за участю Маші стає виправданим і включається до загального сюжету. В результаті всі діти отримують позитивний досвід інклюзивної взаємодії, який можуть використовувати в подальшому [51, с. 162].

**Побутові навички:** туалет, їжа. Обидві навички пов'язані зі здатністю оцінити свій стан і свої потреби. Уміння користуватися горщиком складається з двох важливих частин: здатності зрозуміти, що вже пора в туалет, і технічних навичок: вміння проситися, бігти до горщика, знімати штани. Здатність дитини усвідомлювати, що їй хочеться в туалет, може бути утруднена загальним зниженням чутливості і наявністю памперса, який не дає можливості помітити наслідки того смутного дискомфорту, який відчувала дитина, коли хотіла до туалету. Мокрі штани в цьому сенсі набагато краще допомагають зрозуміти зв'язок між цим попереднім дискомфортом і власне сечовипусканням. Щоб навчитися контролювати себе, дитина повинна помилитися не один раз. Технічні навички добре виробляються при висаджуванні на горщик. Починати висаджування потрібно якомога раніше. При цьому важливо виробити якийсь умовний сигнал, щоб дитина згодом могла не тільки сама знайти свій горщик і сісти на нього, а й попроситися в тих місцях, де у неї немає такої можливості, наприклад в гостях, в театрі, в автобусі, в спортивному залі або на прогулянці в дитячому садку. Проблеми з їжею дуже схожі, але тут є додатковий аспект. Ми всі знаємо, що починати

вчити дитину їсти ложкою треба рано. Але ми також знаємо, що є багато дітей, які не вміють цього робити до моменту надходження в дитячий сад. Справа в тому, що для того, щоб їсти, не обов'язково відчувати почуття голоду. При цьому добре годувати дитину для багатьох батьків буквально означає добре про нього піклуватися. Для того щоб дитина навчилася їсти ложкою самостійно, у неї повинна бути в цьому хоч якась зацікавленість. Багато дітей не усвідомлюють не тільки свого почуття голоду, але і процесу годування, який батьки намагаються зробити для них якомога менш помітним. Наприклад, під час їжі включають мультики, показують іграшки і всіляко відволікають дитину від їжі саме для того, щоб він поїв. В таких умовах дитина позбавлена можливості навчитися їсти самостійно [38]. У дитячому садку у деяких дітей з'являється новий шанс, тому що чітка структура організації харчування та наявність інших дітей допомагає їм усвідомити цей процес і прийняти в ньому активну участь. Одночасно з цим потрібно допомогти батькам оцінити і змінити звичні способи годування дитини, щоб надалі формувати цю навичку спільно з ними. Наприклад, якщо дитина любить витирати зі столу, то треба прагнути до того, щоб вона витерла весь стіл, а не просто повозив ганчірочкою в одному місці. Це сприяє сенсорному, моторному і когнітивному розвитку, а також придбанню корисних навичок [69, с. 87-94].

**Педагоги і батьки.** Взаємодія з батьками і формування спільної позиції по відношенню до розвитку дитини часто викликає труднощі. Однією з причин цих труднощів є те, що фахівці і батьки дивляться на дитину з різних точок зору. Педагоги більшою мірою стикаються з проблемами організованої діяльності дитини [77, с. 731]. Батьки частіше бачать дитину в його вільній діяльності і схильні широко інтерпретувати її свідомість, ступінь орієнтованості дитини і свідомість її вибору. Наприклад, деякі батьки скаржаться, що їх дитина не хоче говорити, тому що лінується. Погане перенесення навичок і стратегій поведінки у дитини

часто вислизає і від педагогів, і від батьків через те, що кожен бачить дитину в своїй ситуації і «зустрічі» не відбувається. Наприклад, батькам може здаватися, що дитина добре розуміє мову, тому що в побутових ситуаціях вона діє, спираючись на звичні ритуали, а логопед бачить, що у дитини бідний пасивні словник. Або дитина досить успішна в індивідуальних заняттях за столом, коли педагог залучає його увагу спеціальним чином, але, граючи вдома самотійно, вона в основному кидає предмети або стукає ними. Недолік у педагогів відомостей про те, які труднощі відчувають батьки і які аспекти розвитку дитини є в даний момент для них найбільш цінними, з одного боку, і глобалізація очікувань у батьків, пов'язаних з тим, що роблять педагоги, з іншого, також заважає сформулювати загальну мету. Наприклад, батьки можуть сподіватися, що заняття з логопедом допоможуть їх дитині навчитися говорити і в результаті її поведінка зміниться і вона перестане скидати посуд зі столу. При цьому логопед може не знати ні про ці труднощі, ні про ці очікування. Запрошення батьків на заняття і обговорення з ними способів виконання домашніх завдань могло б частково вирішити цю проблему [3]. На жаль, часто це буває важко організувати, оскільки батьки працюють, у освітян ще не виділено достатньо часу на взаємодію з батьками. Ми розглянули, які особливості розвитку в різних сферах у дитини з ООП можуть впливати на її поведінку, і переконались, що, чим би ми не займалися з дитиною, нам необхідно все це враховувати. Опора на міждисциплінарну взаємодію, спрямована на діагностику особливостей розвитку дитини в різних сферах, дозволяє виробити загальну стратегію роботи з нею і з її родиною і робить більш успішним включення дитини в інклюзивну середу, її навчання і виховання [77, с. 737].

### **1.3. Психосоматика. Характеристика поведінки дітей з особливими освітніми потребами.**

Поведінка - одне з основних понять біхевіоризму. При описі вроджених реакцій Д.Уотсон спостерігав за новонародженими дітьми та прийшов до висновку, що незначна кількість спадкових реакцій після народження не може забезпечити пристосування дитини і не пояснює виникнення набутих реакцій. Згідно Д.Уотсону, усі спадкові реакції людини є безумовними рефлексами, а придбані реакції - умовними рефлексами [61, с. 481].

Всі людські дії являють собою складні ланцюги, або комплекси реакцій. Виходячи з цього, будь-яка практична поведінка людини є результатом навчання. Мова і мислення також розглядаються як види навичок. Далі головним завданням біхевіоризму стає вивчення проблеми формування досвіду і навчання [18].

Згідно Е. Торндайку, виховання і навчання дитини - це вчення методом проб і помилок. Основне завдання педагога - закріпити соціально бажану поведінку і запобігти небажаним діям дитини. Педагог має наступний арсенал засобів: слово, жест, матеріал, обстановка, події, якими педагог може оперувати або на які може впливати. Щоб надавати змінюючий вплив на дитину, педагог повинен рахуватись з його «природними силами». Під «природними силами» Е. Торндайк мав на увазі вроджені інстинкти дитини, що не залежать від навчання. Торндайк ототожнює розвиток і навчання, представляючи розумовий розвиток дитини як поступове і послідовне накопичення зв'язків між стимулами і реакціями (тобто формування складних умовних рефлексів) [61, с. 480].

Однак «навчання методом проб і помилок» не пояснювало наявності у дитини мотивації, способів засвоєння нової поведінки. Для пояснення способів формування і закріплення нової поведінки Б. Скіннер розробив принципи оперантного навчання і формування нової реакції шляхом послідовних наближень. Спосіб формування реакцій полягає в тому, що весь процес від початку навчання до кінцевого результату (реакції), якого педагог прагне досягти, розбивається на етапи. Потім послідовно і систематично підкріплюється кожна «правильна» реакція дитини на всіх етапах і таким



чином закріплюється потрібна форма поведінки [61, с. 489]. При такому способі навчення дитину заохочують за кожну дію, що наближає її до педагогічної мети, і у неї поступово виробляється соціально бажана поведінка.

Б. Скіннер вважав, що розвиток усного мовлення дитини це також процес формування поведінки. Мова, згідно Б. Скиннеру, це вербальні навички, вибірково підкріплені в перші роки життя. Соціально бажана поведінка дитини формується в результаті виборчого заохочення правильних реакцій з боку дорослих і відсутності соціального підкріплення за неправильні. Виховання і навчання дитини Б. Скіннер розглядав як процес формування бажаних реакцій і заперечував покарання як спосіб контролю поведінки. Покарання небажаної поведінки дитини може викликати тривогу, фобії, асоціальні дії і тому подібне [27, 408].

Незважаючи на значні успіхи Б. Скіннера в поясненні причин поведінки, безліч форм соціальної активності людини не можна пояснити за допомогою оперантного навчення. Тому прихильники біхевіоризму переключили свою увагу з пояснення причин поведінки на вплив оточення. Так А. Бандура [6] на основі своїх досліджень розробив теорію соціального навчання або науціння шляхом спостереження. На думку А. Бандури поведінка дитини формується на основі спостереження за іншими людьми з найближчого соціального оточення, які стають моделлю для наслідування. А. Бандура виділяє чисте наслідування і вікарне науціння.

Наслідування - це науціння, при якому дитина відтворює поведінку моделі, не розуміючи значення виконаних дій. Вікарні науціння - це науціння, коли дитина засвоює поведінку іншої людини і розуміє наслідки цієї поведінки. А. Бандура і його колеги експериментально показали, що науціння через спостереження регулюється чотирма компонентами: увага, збереження, мотивація і моторно-репродуктивні процеси.

За допомогою уваги дитина ретельно вибирає характерні риси поведінки моделі, які вона буде демонструвати сама. Збереження забезпечує

запам'ятовування поведінки моделі в пам'яті, завдяки чому виникають стійкі та відтворювані образи побаченого. Моторно-репродуктивні процеси сприяють переходу закодованої символічної інформації в дію. Мотиваційні процеси припускають наявність підкріплення, що збільшує виконання необхідного поводження [6, с. 117].

Спостереження дитини за поведінкою, яка запобігає покаранню або позитивно заохочується, може стати сильним стимулом до уваги, збереження та відтворення в аналогічній ситуації такої ж поведінки. В такому випадку підкріплення представляється побічно, у дитини виникає образ, що його подібна поведінка призведе до схожих наслідків [6, с. 119].

Згідно А. Бандури, у дитини формується когнітивний образ поведінкової реакції шляхом спостереження, і потім ця інформація стає орієнтиром дій. Однак, не кожне наочіння шляхом спостереження призводить до очікуваної поведінки, дитина може навчитися і асоціальних форм поведінки. Прихильники соціального навчання визнають великий вплив телебачення на формування агресивної поведінки у дітей. Значна кількість експериментальних даних показують, що тривале спостереження за насильством по телебаченню может привести до збільшення агресивної поведінки дитини, зменшення чутливості до агресії, зниження контролю над агресивними вчинками, формування образу соціальної реальності агресивних дій [6, с. 120]. Для попередження агресивної поведінки А. Бандура запропонував батькам заздалегідь оцінювати зміст програм і в ході спільного перегляду телебачення коментувати програми для того щоб розвивати у дітей сприйнятливості до агресивних дій і співчуття.

Сфера застосування біхевіористських концепцій дуже велика. Серед основних областей застосування - освітні технології, формування вербальної поведінки, прикладний аналіз поведінки, профілактика агресивної поведінки, порушення харчової поведінки та ін.

Формування поведінки шляхом послідовних наближень і техніка позитивного підкріплення Б. Скіннера складають основу методів модифікації

поведінки дітей з особливими освітніми потребами. У практиці спеціальної освіти використовується спосіб формування поведінки дітей з особливими освітніми потребами, заснований на закріпленні «правильних» реакцій і усунення «неправильних». Процес соціалізації та навчіння дітей з порушеннями розвитку, наприклад з аутизмом, розуміється як навчіння методом проб і помилок, поки не буде знайдений правильний варіант реакції, а потім її закріплення за допомогою тренування. В галузі освіти Б. Скіннер також висунув концепцію програмованого навчання. На його думку, програмоване навчання звільняє дитину і педагога від процесу простої передачі знань: дитина поступово освоює будь-яку тему заняття у власному ритмі та невеликими етапами, кожен з яких підкріплюється; ці етапи і складають процес послідовного наближення [32, с. 70].

У поведінковій психології розроблений прикладний поведінковий аналіз (Applied Behavior Analysis, АВА) [4] для корекції поведінки дітей з розладами аутистичного спектру. Засновником саме прикладного аналізу поведінки (АВА) є Б. Скіннер. В рамках АВА схема поведінки задається ззовні і формується на основі соціальних критеріїв поведінки за допомогою характерних для біхевіоризму інструкцій, підкріплень і видів допомоги. Методика формування поведінки за допомогою позитивного підкріплення успішно використовується в роботі з аутичними дітьми, коли вони отримують заохочення, наприклад, за кожен фізичний контакт. За допомогою АВА формуються навички самообслуговування, мова, наслідування, навчальні навички і т.д.

Таким чином, головною метою застосування поведінкового аналізу є соціальна адаптація дитини з розладами аутистичного спектру. Фахівці прикладного аналізу визнають ефективним «технологію будівництва поведінки», але відзначають механістичність методу і ігнорування інших факторів розвитку: інтересів, думок, емоційно-вольової сфери дитини.

Практичне застосування біхевіоральних методів продемонструвало високу ефективність в області профілактики неадаптивної поведінки дитини. Прихильники поведінкового напрямку розглядали несприятливі емоційні стани як наслідок неправильної поведінки. Згідно біхевіористам, якщо дитина вміє налагоджувати і підтримувати відносини з оточуючими людьми, не може відстояти свої інтереси, самостійно вирішувати виникаючі проблеми, то неминучий розвиток депресії, комплексів і неврозів, які виступають наслідками, симптомами неадаптивної поведінки. Іншими словами, для попередження розвитку несприятливих емоційних станів, дитину з особливими освітніми потребами необхідно навчити «правильній» поведінці, яка забезпечить високий рівень адаптації в суспільстві [50, с. 475].

Методика АВА застосовується в тих випадках, коли поведінка дитини:

- не піддається контролю з боку батьків;
- дитина не реагує на прохання і заборони;
- не виконує інструкції;
- не відгукується на ім'я;
- не прагне до комунікації;
- не має мови або мова розвинена дуже слабо.

Дана методика допомагає знизити число стереотипів, особливо рухових при корекції дитини з аутизмом, а також, якщо дитина агресивна або схильна до самоагресії. Процес навчання можна описати формулою: попередній фактор - поведінка - наслідок.

Поведінка в даному випадку розуміється досить широко. Це може бути будь-яка взаємодія дитини з навколишнім світом (гра, читання, мова, ходьба та ін.). Наслідки - це все, що відбувається в навколишньому середовищі після прояву поведінки.

Наслідки можуть бути представлені в двох формах: заохочення і покарання. Ефективність заохочення і покарання залежить від того, наскільки вони важливі для дитини. Якщо, наприклад, за погану поведінку дитини позбавляють того, що їй не дуже потрібно, то ефективність покарання

буде невелика. Попередній стимул - це те, що є присутнім в оточенні дитини до поведінки. Для формування різних навичок в прикладному аналізі використовують підказки. Підказка може бути попереднім фактором, який допомагає контролювати поведінку дитини. Наприклад, дитину вчать відповідати на питання: «Як тебе звать?». Після цього питання (на яке в майбутньому дитина повинна відповідати), дається підказка: «Скажи, Сашко» або «Саша». Після того, як дитина повторить сказане дорослим (підказку), її заохочують (припустимо, гладять по голові). Підказки бувають різними: це можуть бути вербальні (слова, інструкції, команди, прохання), невербальні (жести, міміка), зорові (знаки, картки, картинки), фізичні (дорослий бере за руку дитину) та ін. [81].

Наступний приклад допоможе зрозуміти цю формулу:

- Спеціаліст дає інструкцію дитині: «Доторкнися до носа». Далі наступна карта: педагог показує на свій ніс. Дитина демонструє навик, торкаючись свого носа. Після фахівця підкріплює поведінку дитини заохоченням: гладить його по голові.
- Прикладний аналіз виходить з того, що маніпулюючи факторами в навколишньому середовищі, можна змінювати поведінку дитини. Важливою складовою даної методики є те, що дорослий повністю контролює поведінку дитини, керує його діяльністю. Наприклад, у дитини є тяга до стереотипного постукування по столу руками. В даному випадку, дорослий контролює цю негативну поведінку дитини - фіксує його руки в момент появи даної стереотипії.
- Деякі методи навчання, використовувані в прикладному аналізі поведінки.
- Методика підкріплення потрібної поведінки. Наприклад, при навчанні навичку підняття рук вгору, спочатку підкріплюються будь-які дії дитини руками (припустимо, витягування рук перед собою, витягування однієї руки вгору і т.д), а потім після декількох тренувань

підкріплюються лише ті рухи, які максимально наближені до необхідного результату.

- Методика навчання розрізнення стимулів. Щоб почати контролювати поведінку дитини, йому необхідно розрізнити стимули. Наприклад, щоб дитина правильно виконувала інструкцію: «катай м'яч» - «кидай м'яч», вона повинна розуміти, що означає «катати», а що значить «кидати» [29].

Метод навчання ланцюжків поведінки. Зразок розділяється на кілька ланок, кожне з яких формується окремо, а потім всі ланки зв'язуються в єдиний акт. Наприклад, навчання дитини плескати в долоні і піднімати руки. Педагог дає інструкцію дитині: «Зроби, як я» і піднімає руки. Потім дитині дається підказка, наприклад, фахівець сам може підняти його руки. Далі педагог заохочує дитину до дії. Після декількох спроб повторення цієї дії, фахівець робить спробу без підказки. У разі, якщо дитина змогла без підказки виконати дію, її заохочують (хвалять, гладять, дають що-небудь смачне, відпускають грати). Якщо дитина дає неправильну відповідь або нічого не робить, тренування з підказками триває. Вправа закінчується, коли дитина в більшості випадків (80-90%) робить правильні дії і повторює за фахівцем без підказки. Відразу після цього вводиться нове завдання: поплескати в долоні. Обидві ці дії дитина повинна виконувати без помилок і без підказок, тільки тоді їх об'єднують і показують разом. Завдання вважається навченим тоді, коли дитина в 80-90% робить все правильно [29].

Усунення небажаних форм поведінки. Небажане поведінка - це поведінка, повторення якої від дитини не хотілося б бачити при аналогічних обставинах. Це такі поведінкові реакції, як крик, агресія (спроби вдарити або вкусити, відштовхування та ін. ), аутоагресія (спроби дитини нанести удари самому собі), і інші форми поведінки, що перешкоджають навчанню. Батьки, фахівці повинні розрізнити, коли дитина поводить неприйнятно, і робити те, щоб це поводження не отримувало підкріплення.

Виділяють наступні види заохочень:

- Соціальне позитивне заохочення - увага. Після небажаної поведінки дитина отримує увагу з боку інших людей.

- Соціальне негативне заохочення. Наприклад, якщо дитина починає себе погано вести, його видаляють з класу, таким чином, він уникає неприємних для себе занять.

- Матеріальне позитивне підкріплення - небажану поведінку посилюють через те, що дорослий виконує вимогу дитини. Наприклад, батько розмовляє по телефону, а дитина вимагає уваги за допомогою крику. Якщо раніше дитина вже отримувала увагу батьків за допомогою цього методу, вона, швидше за все, буде і далі кричати, кожен раз, коли захоче, щоб батько поклав трубку.

- Автоматичне заохочення - деякі форми поведінки, не пов'язані з діями інших людей. Наприклад, смоктання дитиною пальця може підкріплюватися тим, що їй це подобається.

Для створення програми, націленої на усунення небажаної поведінки дитини, використовуються методи без застосування покарання:

- Припинення підкріплення небажаної поведінки, яке раніше підкріплювалося (гасіння).

- Підкріплення іншої форми поведінки. Наприклад, навчання дитини висловлювати свої реакції за допомогою слів, жестів, картинок – це може знизити частоту виникнення небажаної поведінки (припустимо, крик дитини).

- Підкріплення відсутності небажаної поведінки. Якщо дитина протягом якогось певного часу поведився прийнятно, то вона отримує заохочення [1].

В арсеналі АВА кілька сотень програм, серед яких виділяють наступні: невербальна та вербальна імітація, випадкове навчання, розуміння мови, називання предметів, класифікація предметів та ін. Програма повинна бути

інтенсивною(30-40 годин на тиждень) і складається індивідуально під кожную дитину [59].

Діти з порушенням слуху. Але серед них ми виділили особливу групу дітей, що відрізняється особливою емоційною неврівноваженістю, труднощами в спілкуванні (в використанні жестових і словесних засобів спілкування), агресивним і самоагресивним поведінкою, несформованістю довільної діяльності [74].

Діти з порушенням зору. Для дітей із порушеннями зору частіше образливі, напружені, емоційна вразливі. Діти з вадами зору часто стикаються з проблемами соціальної інтеграції. Хоча у них може бути велике бажання належати до групи, вони можуть побоюватися, як це зробити. Поведінка дітей із вадами зору визначається обмеженнями їх зорового втручання. Це змінює їх сприйняття навколишнього середовища, їхнє власне розуміння причинно-наслідкових зв'язків та стосунків між людьми або предметами. Їх поведінка цілком може бути звичайною реакцією на різну інформацію, яку вони отримують, а не відхиленням. У дошкільному віці дитина із порушенням зору імпульсивна, але імпульсивність може проявлятися більш різко і при цьому в більш старшому віці, коли для зрячого вона вже нехарактерна. Імпульсивність поведінки особливо позначається в тому, що під час занять вони не вміють регулювати свою поведінку. Діти з порушенням зору менш рухливі, в них спостерігається нечіткість координації рухів; зниженням темпу їх виконання, спритності, ритмічності. Цим дітям важко орієнтуватись в просторі, виконанні вправ на рівновагу [33, с. 119].

Діти з важкими порушеннями мови. Просторового-порушення орієнтування в просторі, труднощі в диференціації понять «зліва», «справа», «між», «над», «під». Порушення сприйняття відзначається у всіх дітей з ТПМ [57, с. 99]. Особливості дітей з ТПМ: труднощі перемикавання, розподілу, плануванні і контролю своїх дій, труднощі зосередження на вербальному матеріалі [57, с. 100]. Також спостерігається емоційна незрілість, труднощі довільної поведінки, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної



поведінки, порушення комунікативної функції, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм. У таких дітей часто занижена самооцінка, підвищена образливість, тривожність, вразливість [57, 108].

Діти з соматичними захворюваннями. У таких дітей слабо розвинена пізнавальна сфера, відзначається недорозвинення особистості, інтелектуальна пасивність, обмежений обсяг прийнятої інформації, низька здатність до узагальнень, швидка втрата інтересу до занять [57, 109].

Діти з розумовою відсталістю. Серед дітей мають психічну патологію розвитку, найбільш численну групу складають розумово відсталі діти. Більшість з них - олігофрени. Олігофренія - це форма розумового та психічного недорозвинення, що виникає у результаті ураження ЦНС. Розвиток розумово відсталого дитини з перших днів життя значно відрізняється від розвитку нормальних дітей. У них відзначаються затримки у фізичному розвитку, загальна психологічна інертність, знижений інтерес до навколишнього світу, помітно недорозвинення апарату артикуляції і фонематичного слуху. По-іншому у них складаються співвідношення в розвитку наочно-дієвого і словесно-логічного мислення. Мова такої дитини дитини не виконує основної функції – комунікативній [33, с. 128].

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Працездатність дітей із ЗПР нерівномірна, увага нестійка, дитині важко сконцентрувати увагу, утримати її протягом будь-якої діяльності. Діти імпульсивні та часто відволікаються [33, с. 140]. Багато хто з дітей зазнають труднощів і в процесі сприйняття (зорового, тактильного, слухового). Знижено швидкість виконання перцептивних операцій. У дітей з ЗПР спостерігається висока тривожність по відношенню до дорослих [33, с. 190].

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) - це захворювання центральної нервової системи, при якому відбувається ураження одного (або кількох) відділів головного мозку, в результаті чого розвиваються не прогресуючі порушення рухової і м'язової активності, координації рухів, функцій зору, слуху, а також мови і психіки. Рівень працездатності значно знижений. При

ДЦП виражена сповільненість, виснаженість психічних процесів; повільне переключення на інші види діяльності. При ДЦП механізм порушення розвитку психіки залежить від часу мозкового ураження, локалізації і ступеня вираженості. Виділяють два варіанти у дітей з цим діагнозом:

Тимчасова затримка темпів психічного розвитку; Стан стійкої, легкої інтелектуальної недостатності, що має оборотний характер. Розлади емоційно-вольової сфери можуть проявлятися у вигляді: емоційної збудливості, дратівливості, примхливості, реакції протесту або загальмованості, плаксивості, сором'язливості [33, с. 397].

Діти з розладами раннього дитячого аутизму. Аутизм - порушення нормального ходу мислення під впливом хвороби, психотропних чи інших засобів, догляд людини від реальності у світ фантазій і мрій. У найбільш яскравій формі він виявляється у дошкільному віці. Основними ознаками дитячого аутизму є:

- відсутність потреби в контакті з оточуючими, або ж недостатня потреба в них;

- відокремленість від навколишнього світу;

- Слабкість емоційної реакції до близьких та іноді і до матері, можлива повна байдужість (афективна блокада), заглибленість у свій внутрішній світ. Дитина уникає розкривати зміст свого внутрішнього світу, мовчить у відповідь на запитання. І лише по несподіваним фразам, випадково вимовлених слів, звуків, жестів можна побічно здогадатися про його страхи, переживання.

- Підвищена чутливість до світлових, слуховим, тактильним, температурних подразників. Це призводить до того, що навколишнє середовище для дітей із аутизмом стає джерелом емоційного дискомфорту. Такі діти гостро реагують на підвищення тону чи зауваження у свою адресу. Вони намагаються уникнути будь-якого прямого зорового контакту.

- Усі ці чинники створюють для дитини ґрунт для виникнення страхів. Страху є одним із перших місць у формуванні аутичної поведінки цих дітей.

- У дітей відсутнє почуття самозбереження з елементами само агресії [4].

### **Висновки до першого розділу:**

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури показав, що поняття «інклюзивна освіта» вбачається як динамічний підхід, позитивний крок назустріч різноманітності й унікальності дітей. Згідно такому підходу, відмінності дітей розглядаються не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. Тому інклюзивна освіта – це не тільки технічні й організаційні зміни, а й зміни філософії освіти.

Інклюзивна освіта в широкому значенні – це гнучкий підхід до навчання, унікальний процес доступної освіти для кожного, в якому ліквідовані бар'єри, пов'язані з несхожістю тих, кого навчають, процес спільної освіти звичайних і дітей з особливими потребами, в якому реалізується методика індивідуального підходу, що враховує інтелектуально-особистісний потенціал, який розвивається в творчому руслі і оцінюється позитивно; специфічна форма організації навчально-виховного процесу, де усі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних і інших особливостей, включені в загальну систему освіти, де враховуються особливі освітні потреби дітей і надається необхідна спеціальну підтримка.

Аналіз біхевіористських підходів Д. Уотсон, Е. Торндайк, Б. Скіннер, А. Бандура, І. Павлов показуює, що поведінка як суб'єкт дослідження - це складне явище, яке є не тільки зовнішньо спостережуваними діями, але і впливом внутрішніх факторів, недоступних об'єктивному спостереженню (когнітивні функції, емоційно-вольова сфера, індивідуальні психологічні особливості та ін. ). Складність поведінки для дослідження представлена тим, що в рамках одного поведінкового напрямку представлені різні одиниці для аналізу поведінки. Біхевіористські технології широко використовуються в

спеціальній освіті у вигляді запрограмованого навчання, корекції поведінкових розладів дітей з особливими освітніми потребами, прикладному аналізі поведінки для корекції поведінки дітей з розладами аутистичного спектру. Проте реалізація цілей і завдань спеціальної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства передбачає необхідність вивчення поведінки дітей з особливими освітніми потребами. На сьогоднішній день біхевіоризм не досяг такої застосовності в психології, на яку претендував, однак приніс свої ефективні плоди в сфері практичної психології за рахунок накопиченого описового досвіду причин виникнення поведінки. З описів різної поведінки були зроблені висновки і відкриті закономірності в сфері тварин і людської сфери, які сьогодні допомагають людям не тільки виходити з різних важких станів, але і краще сприймати інформацію, швидше навчатися і робити своє життя комфортнішим. Сьогодні Біхевіоризм можна побачити в сучасних методах навчання, де оперантне кондиціонування використовується для посилення поведінки. Наприклад, вихователь може вручити приз дітям, які добре виконали завдання, або покарати дитину, яка погано поводить себе, надавши їй час в усамітненні. Хоча колись біхевіоризм був домінуючим напрямком в психології в середині 20-го століття, з тих пір він втратив популярність в когнітивній психології, яка порівнює розум з системою обробки інформації, такої як комп'ютер.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ БІХЕВІОРИСТИЧНИХ ПІДХОДІВ У ХОДІ НАВЧЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РІЗНИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

## **2.1. Аналіз стану особливостей дітей старшого дошкільного віку. Констатувальний етап педагогічного дослідження.**

Експериментальне дослідження проводилося на базі Комунального дошкільного навчального закладу «Ясла-садок №164 «Капітошка» Маріупольської міської ради Донецької області .

У дослідженні брали участь 1 педагог, 20 дітей експериментальної групи (10 дітей із особливими освітніми потребами, 10 дітей- нормотипових) і 10 дітей контрольної групи старшого дошкільного віку. Для досягнення поставлених завдань використовувався комплекс взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих методів дослідження : опитування, діагностика, аналіз.

На констатувальному етапі педагогічного дослідження завданнями стали:

1. Вивчення особливості методичного забезпечення діяльності педагога в ЗДО.

2. Діагностика дітей старшого дошкільного віку експериментальних груп і контрольної групи.

Для діагностики особливостей поведінки були використані наступні методи та методики:

1. Вивчення загальних відомостей про дитину.
2. Спостереження з метою відстеження психоемоційного стану та поведінки дітей.
3. Карта проявів самостійності (А.М.Щетініна), (додаток 2).
4. Карта проявів активності (А.М.Щетініна), (додаток 3).
5. Карта проявів ініціативності (А.М.Щетініна), (додаток 4).
6. Програма спостереження за культурою поведінки дитини. (А.М.Щетініна), (додаток 5).
7. Опитувальник педагогів та батьків «Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей» (автор А.М. Щетініна), (додаток 6).

8. Опитувальний лист (Н.Артюхіна, А.М.Щетініна), (додаток 7).

9. Тест для дошкільників: "Да або Ні" (Н. И. Гуткіна), (додаток 8).

### **Характеристики дітей ЕГ.**

Експериментальна група 1 (Діти з ООП):

#### **1. Прізвище, ім'я, по батькові дитини К. Олександра.**

К. Олександра, 2014 року народження, дата вступу до закладу 27.08.19р. К. Олександрі притаманні знижена розумова працездатність, висока психічна виснажливність та емоційна вразливість. Характерним є розгальмованість процесів нервової системи, і як наслідок, виникає надмірна рухливість, часте переключення уваги з одного виду діяльності на інший. Для дитини характерним є нерівномірний темп працездатності з проявами імпульсивності. На середньому рівні сформовані процеси узагальнення й абстрагування, здатність до аналітико-синтетичної діяльності; Серед властивостей уваги низький рівень сформованості має концентрація; недостатній рівень стійкості уваги. Проблемним у навчальній діяльності є процес сприйняття змісту завдань. Незрілість емоційно-вольової сфери проявляється у несформованості шкільних навичок, перевазі ігрової мотивації, різкій зміні настрою. Усе це зумовлено не сформованістю правил поведінки, розумінням статусу дорослого, відсутністю культурних навичок. По відношенню до однолітків інколи проявляє запальність.

Дівчині притаманні недостатня соціальна обізнаність (не знає місяців року, свій день народження тощо). Потребує емоційного схвалення, підтримки, індивідуального підходу з боку педагогів. Навички самообслуговування потребують подальшого розвитку. Особливі освітні потреби: Розумова відсталість.

#### **2. Прізвище, ім'я, по батькові дитини Л. Микита.**

Дата народження 15.03.2016р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №16

1. Соціально-побутові навички, самообслуговування: навички самообслуговування потребують подальшого розвитку.
2. Загальна та дрібна моторика: загальна- відповідає віковим нормам, дрібна -розвинута недостатньо.
3. Загальна характеристика поведінки : для встановлення контакту потрібно адаптаційний період, насторожений, спостерігається прояв негативізму, потрібні додаткові зусилля для включення в діяльність, збуджений, емоційно неврівноважений, не може зосередитися, не вступає в емоційний контакт і співпрацю, мовчить.
4. Сприйняття мимовільне, носить безсистемний характер, сенсорні еталони сформовані згідно вікової норми, групує та диференціює предмети за кольором, формою та розміром.
5. Увага: нестійка, короткотривала, мимовільна, підвищене відволікання.
6. Пам'ять: переважає зорова, без особливостей.
7. Мислення: інтелектуальний розвиток не відповідає віковій нормі у повній мірі.
8. Мовлення: потребує корекції звуковимови, розвиток активного та пасивного словника недостатній.
9. Працездатність та особливості діяльності (темп роботи під час заняття не рівномірний, працює неуважно, не здатний контролювати свою діяльність, непосидючий, заважає педагогу, дітям)
10. Сформованість навчальних навичок: засвоює з труднощами.
11. Особливі освітні потреби: ЗПР.

**3. Прізвище, ім'я, по батькові дитини Ж. Варвара.**

Дата народження: 28.10.15р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164

1. Соціально-побутові навички, самообслуговування : навички самообслуговування потребують подальшого розвитку. З допомогою дорослого вмивається, стежить за чистотою своїх рук, ротової порожнини.

2. Загальна та дрібна моторика :загальна- відповідає віковим нормам, дрібна -розвинута недостатньо, погано орієнтується в просторі.
3. Загальна характеристика поведінки : в контакт іде поступово, спостерігається ослаблення здатності до соціальної взаємодії, ослаблення вербальної та невербальної комунікацій, повторювання стереотипних інтересів і дій. Відсутній зоровий контакт. Має труднощі у виконанні завдання, яке потребує тривалого зосередження та багаторазового повторення. Ініціатива до взаємодії покроково організовується дорослим. Емоційні прояви імпульсивні. Відсутня взаємодія з дітьми, уникає контакту.
4. Сприйняття: відсутній систематичний аналіз властивостей і якостей предметів.
5. Увага: не стійка; постійно відволікається на інші подразники. В ігровій діяльності увага триває 5 хвилин, увага повертається цікавими предметами.
6. Пам'ять: короткочасна; розвинене механічне запам'ятовування шляхом простого повторення без усвідомлення смислових зв'язків.
7. Мислення: знижений рівень розумових операцій.
8. Мовлення: Звернену мову розуміє. Інтерес до спілкування короткочасний. Словниковий запас мінімальний.
9. Працездатність та особливості діяльності: Вибіркова цікавість до занять. Інструкції виконує за бажанням. Не докладает зусиль до виконання завдання, робить лише те що її більше цікавить. Темп роботи не рівномірний.
- 10.Сформованість навчальних навичок: інструкції розуміє, але виконує їх по бажанню та покроково організовану дорослими.
- 11.Особливі освітні потреби: Розлад аутистичного спектру F83.

**4.Прізвище, ім'я, по батькові дитини Щ. Аліна.**

дата народження 05.11.2015р.



Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

2. Соціально-побутові навички, самообслуговування : відповідає віку.
3. Загальна та дрібна моторика :загальна- відповідає віковим нормам, дрібна -розвинута недостатньо.
4. Загальна характеристика поведінки : контакт встановлюється поступово, характеризується скутістю, напруженістю, потребує заохочення. Позитивно ставиться до оточення, у співпраці ініціативи не виявляє, але відгукується на пропозицію діяти або пограти. Емоційно – вольова сфера інфальтивна. Вольові зусилля слабкі.
5. Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування : знає своє ім'я, вік показує на пальцях; своє прізвище ,імена і по батькові педагогів, пори року, частини доби не називає через порушення мовлення; знання і уявлення про оточуючий світ недостатні.
6. Сприйняття носить безсистемний характер, групує предмети за сенсорними еталонами на недостатньому рівні.
7. Увага: нестійка, короткотривала, мимовільна, підвищене відволікання.
- 8.Пам'ять: повільно запам'ятовує-швидко забуває.
9. Мислення: недостатньо сформоване, інтелектуальний розвиток не відповідає віковій нормі у повній мірі.
10. Ігрова діяльність : не відповідає віку.
11. Мовлення: тяжкі порушення мовлення.
- 12.Працездатність слабка.
- 13.Сформованість навчальних навичок: засвоює з труднощами.
14. Особливі освітні потреби: тяжкі порушення мови.

**5.Прізвище, ім'я, по батькові дитини К. Григорій.**

Дата народження 15.12.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1. Зовнішній вигляд : охайний, без особливостей, відповідає віку.
2. Соціально-побутові навички, самообслуговування : відповідає віку.

3. Загальна та дрібна моторика :загальна- відповідає вковим нормам, дрібна -розвинута недостатньо.
4. Загальна характеристика поведінки : насторожений, , не відразу підпорядковується інструкціям, спостерігаються прояви негативізму, потрібні додаткові зусилля для включення в діяльність, на контакт йде неохоче; не може зосередитися, проявляє реакцію відмови.
5. Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування : знає своє ім'я, прізвище, вік, імена і по батькові педагогів, знання і уявлення про оточуючий світ недостатні.
6. Сприйняття носить безсистемний характер, сенсорні еталони сформовані згідно вікової норми, групує та диференціює предмети за кольором, формою та розміром.
7. Увага: нестійка, підвищене відволікання.
- 8.Пам'ять: повільно запам'ятовує-швидко забуває.
9. Мислення: знижений рівень розумових операцій, темп мислення уповільнений.
10. Ігрова діяльність : відповідність віку.
11. Мовлення: потребує корекції звуковимови, розвиток активного та пасивного словника недостатній.
- 12.Працездатність та особливості діяльності: темп роботи під час заняття не рівномірний, працює неухважно.
- 13.Сформованість навчальних навичок: засвоює з труднощами.
- 14.Особливі освітні потреби: ЗПР.

**6.Прізвище, ім'я, по батькові дитини П. Софія.**

Дата народження 23.01.2016р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1. Зовнішній вигляд : без особливостей, відповідає віку.
2. Соціально-побутові навички, самообслуговування : відповідає віку.
3. Загальна та дрібна моторика :загальна- відповідає віковим нормам, дрібна -розвинута недостатньо.

4. Загальна характеристика поведінки : емоційний стан негативний знижений, спостерігається емоційна напруженість, тривожність, сором'язливість, взаємодія ініціюється та покроково організується дорослим, вольові зусилля слабкі, вольові якості сформовані недостатньо, контакт встановлюється поступово.
5. Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування : знає своє ім'я, прізвище, вік, імена і по батькові педагогів, знає пори року; знання і уявлення про оточуючий світ недостатні.
6. Сприйняття: відповідає віку.
7. Увага: здатність до зосередження уваги, але нетривало, потребує активізації.
8. Пам'ять: переважає зорова, розвинена на середньому рівні.
9. Мислення: знижений рівень розумових операцій, темп мислення уповільнений.
10. Ігрова діяльність : взаємодія під час гри тільки з декількома дітьми, переважає гра на одинці.
11. Мовлення: потребує корекції звуковимови, розвиток активного та пасивного словника недостатній.
12. Працездатність та особливості діяльності самостійність при виконанні завдань часткова, працює із направляючою допомогою.
13. Сформованість навчальних навичок: засвоює з труднощами.
14. Особливі освітні потреби: ЗПР.

**7. Прізвище, ім'я, по батькові дитини: Д Вадим.**

Дата народження 23.12.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1. Зовнішній вигляд : охайний, без особливостей, відповідає віку.
2. Соціально-побутові навички, самообслуговування : відповідає віку.
3. Загальна та дрібна моторика :загальна- відповідає віковим нормам, дрібна -розвинута недостатньо, у просторі орієнтується слабо.

4. Загальна характеристика поведінки : переважає бадьорий, життєрадісний настрій, на контакт йде легко, невимушено, але при небажанні виконувати певні дії влаштовує істеріку, впирається;
5. Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування : знає своє ім'я, прізвище, вік, імена і по батькові педагогів, знання і уявлення про оточуючий світ недостатні.
6. Сприйняття відповідає віку.
7. Увага: нестійка, короткотривала, підвищене відволікання.
8. Пам'ять: повільно запам'ятовує-швидко забуває.
9. Мислення: недостатньо сформоване, знижений рівень розвитку розумових операцій.
10. Ігрова діяльність : відповідність віку.
11. Мовлення: потребує корекції звуковимови, розвиток активного та пасивного словника недостатній.
12. Працездатність та особливості діяльності: темп роботи під час заняття не рівномірний, працює неуважно, не здатний контролювати свою діяльність, непосидючий, заважає педагогу, дітям.
13. Сформованість навчальних навичок: засвоює з труднощами.
14. Особливі освітні потреби: ЗПР.

**8. Прізвище, ім'я, по батькові дитини: Т. Мирослава.**

Дата народження 25.01.2016р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1. Зовнішній вигляд : охайний, без особливостей, відповідає віку.
2. Соціально-побутові навички, самообслуговування : відповідає віку.
3. Загальна та дрібна моторика : загальна- відповідає віковим нормам, дрібна -розвинута недостатньо, у просторі орієнтується слабо.
4. Загальна характеристика поведінки : дитина позитивно налаштована, доброзичлива, переважають процеси збудження, дитина нестримна, емоційні прояви імпульсивні, не вміє чекати, нетерпляча, вольові зусилля слабкі, вольові якості сформовані недостатньо.

5. Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування : знає своє ім'я, прізвище, вік, імена і по батькові педагогів, знає пори року; знання і уявлення про оточуючий світ недостатні.
6. Сприйняття мимовільне, носить безсистемний характер, сенсорні еталони сформовані згідно вікової норми, групує та диференціює предмети за кольором, формою та розміром.
7. Увага: нестійка, короткотривала, мимовільна, підвищене відволікання.
8. Пам'ять: невеликий об'єм зорової та слухової пам'яті.
9. Мислення: переважає наочно-образне мислення.
10. Ігрова діяльність : відповідність віку.
11. Мовлення: порушена звуковимова більшості звуків, спостерігається ехолалія, зв'язне мовлення розвинуто недостатньо.
12. Працездатність та особливості діяльності: темп роботи під час заняття не рівномірний, працює неуважно, не здатний контролювати свою діяльність, непосидючий.
- 13.Сформованість навчальних навичок: засвоює з труднощами, самостійність при виконанні завдань часткова.
- 14.Особливі освітні потреби: ЗПР.

**9.Прізвище, ім'я, по батькові дитини Н. Василь.**

Дата народження 10.06.2016р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1. Зовнішній вигляд : охайний, без особливостей, відповідає віку.
2. Соціально-побутові навички, самообслуговування : відповідає віку.
3. Загальна та дрібна моторика :загальна- відповідає вковим нормам, дрібна -розвинуто недостатньо.
4. Загальна характеристика поведінки : емоції бурхливі. Емоційні прояви тривожності. Інтерес до співпраці проявляє. Соціально – побутова орієнтація сформована частково. Вступає в контакт поступово, інструктивне мовлення розуміє. Появляє ознаки тривожності та агресивності.

5. Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування : знає своє ім'я, прізвище, вік, імена і по батькові педагогів, знає пори року; знання і уявлення про оточуючий світ недостатні.
6. Сприйняття Має труднощі сприйняття простору і часу. Відсутня цілеспрямованість.
7. Увага: Уява: не сформована, короткотривала, мимовільна, підвищене відволікання.
8. Пам'ять: : знижено обсяг запом'ятовування; низький рівень продуктивності.
9. Мислення: знижений рівень розумових операцій, темп мислення уповільнений.
10. Ігрова діяльність : відповідність віку.
11. Мовлення: потребує корекції звуковимови, розвиток активного та пасивного словника недостатній.
12. Працездатність та особливості діяльності: темп роботи і працездатність нерівномірні.
13. Сформованість навчальних навичок: засвоює з труднощами.
14. Особливі освітні потреби: ЗПР.

**10. Прізвище, ім'я, по батькові дитини: М. Владислав.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1. Зовнішній вигляд : охайний, без особливостей, відповідає віку.
2. Соціально-побутові навички, самообслуговування : Навички самообслуговування потребують подальшого розвитку.
3. Загальна та дрібна моторика : загальна- відповідає віковим нормам, дрібна моторика потребує розвитку, погано орієнтується в просторі.
4. Загальна характеристика поведінки : емоційно - вольова сфера: в контакт йде поступово. Має труднощі у виконанні завдання, яке потребує тривалого зосередження та багаторазового повторення. Інтерес до співпраці з дорослими проявляє. Ініціатива до взаємодії покроково

організовується дорослим. Перебуває постійно в русі; на заборони та обмеження реагує бурхливо, або не реагує зовсім. Емоційні прояви імпульсивні. Відсутня взаємодія з дітьми, уникає контакту. Цілеспрямована поведінка.

5. Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування : Запас знань про навколишній світ та пори року недостатній.

6. Сприйняття відсутній систематичний аналіз властивостей і якостей предметів.

7. Увага: знижена концентрація; у стадії формування; проявляється через ігрову діяльність. Поганий зоровий контакт необхідно постійно зосереджувати на предметі діяльності. Відволікається на різні подразники.

8. Пам'ять: короткочасна; розвинене механічне запам'ятовування шляхом простого повторення без усвідомлення смислових зв'язків.

9. Мислення: наочно – образне; не сформовані логічні операції: аналіз, порівняння узагальнення. Розв'язує завдання шляхом безпосередньої дії з предметами.

10. Мовлення: Звернену мову розуміє. Інструкції виконує за бажанням. Використовує значення слів, з конкретною ситуацією. Інтерес до спілкування короткочасний. Словниковий запас мінімальний.

11. Працездатність та особливості діяльності Узагальнює, сортує предмети. Вибіркова цікавість до занять. Інструкції виконує за бажанням. Не докладає зусиль до виконання завдання, робить лише те що його більше цікавить. Темп роботи не рівномірний.

12. Сформованість навчальних навичок: інструкції розуміє, але виконує їх по бажанню.

13. Особливі освітні потреби: РАС F83.

Експериментальна група 2 (Нормотипові діти):

**1. Прізвище, ім'я, по батькові дитини: С. Олексій.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

- 1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.
- 2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.
- 3.Загальна характеристика поведінки : доступний для контакту; збуджений, непосидючий, нестриманий, проявляє реакцію відмови, спостерігаються прояви імпульсивності.
- 4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.
- 5.Сприйняття відповідає віку.
- 6.Увага: недостатньо стійка.
- 7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.
- 8.Мислення: відповідає віку.
- 9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**2.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: С. Віка.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

- 1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.
- 2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.
- 3.Загальна характеристика поведінки: на контакт іде з настороженістю; спокійна, тиха, сором'язлива, доброзичлива, дружелюбна.
- 4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.
- 5.Сприйняття відповідає віку.
- 6.Увага: недостатньо стійка.
- 7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.
- 8.Мислення: відповідає віку.
- 9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**3.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: З. Олександр.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.



- 1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.
- 2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.
- 3.Загальна характеристика поведінки доступний для контакту; збуджений, непосидючий, нестриманий, спостерігаються прояви імпульсивності.
- 4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.
- 5.Сприйняття відповідає віку.
- 6.Увага: недостатньо стійка.
- 7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.
- 8.Мислення: відповідає віку.
- 9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**4.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: К. Олександр.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

- 1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.
- 2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.
- 3.Загальна характеристика поведінки доступний для контакту; збуджений, непосидючий, нестриманий, гіперактивний.
- 4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.
- 5.Сприйняття відповідає віку.
- 6.Увага: недостатньо стійка.
- 7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.
- 8.Мислення: відповідає віку.
- 9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**5.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: У. Влад.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

- 1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.

2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.

3.Загальна характеристика поведінки: доступний для контакту; повільний, пасивний, тихий.

4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.

5.Сприйняття відповідає віку.

6.Увага: недостатньо стійка.

7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.

8.Мислення: відповідає віку.

9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**6.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: Л. Артем.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.

2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.

3.Загальна характеристика поведінки доступний для контакту; непосидючий, вразливий, самотній.

4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.

5.Сприйняття відповідає віку.

6.Увага: недостатньо стійка.

7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.

8.Мислення: відповідає віку.

9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**7.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: Ю. Петро.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.

2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.

3.Загальна характеристика поведінки доступний для контакту; збуджений, непосидючий, нестриманий.

4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.

5.Сприйняття відповідає віку.

6.Увага: недостатньо стійка.

7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.

8.Мислення: відповідає віку.

9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**8.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: М. Коля.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.

2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.

3.Загальна характеристика поведінки доступний для контакту; збуджений, непосидючий, гіперактивний.

4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.

5.Сприйняття відповідає віку.

6.Увага: недостатньо стійка.

7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.

8.Мислення: відповідає віку.

9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**9. Прізвище, ім'я, по батькові дитини: К. Ян.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.

- 2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.
- 3.Загальна характеристика поведінки доступний для контакту; повільний, тихий, проявляє реакцію відмови.
- 4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.
- 5.Сприйняття відповідає віку.
- 6.Увага: недостатньо стійка.
- 7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.
- 8.Мислення: відповідає віку.
- 9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**10.Прізвище, ім'я, по батькові дитини: С. Дима.**

Дата народження 10.08.2015р.

Дитина відвідує дошкільний заклад №164.

- 1.Зовнішній вигляд: охайний, відповідає віку.
- 2.Соціально-побутові навички, самообслуговування, загальна та дрібна моторика: відповідають віку.
- 3.Загальна характеристика поведінки доступний для контакту; збуджений, непосидючий, гіперактивний.
- 4.Загальна інформованість і соціально-побутове орієнтування: згідно віку.
- 5.Сприйняття відповідає віку.
- 6.Увага: недостатньо стійка.
- 7.Пам'ять: розвинута на достатньому рівні, переважає слухова та зорова.
- 8.Мислення: відповідає віку.
- 9.Мовлення: потребує корекції звуковимови.

**2.2. Корекційні заняття з дітьми ЕГ. Формуючий експеримент.**

Для зменшення небажаної поведінки і посилення навичок співпраці і організованості необхідно виконувати наступні кроки під час занять:

1. На постійній основі проводити тестування мотиваційних стимулів. Використовуючи:
  - Метод поодинокого тестування при появі нового заохочення (показують що це, як воно працює, намагаючись зацікавити дитину).
  - Метод множинного тестування - в звичайному режимі заняття. Тут дитина сама вибирає з коробки предмет заохочень. У коробці заохочень мають бути ті предмети, які діти знають, як використати. Якщо додаю новий предмет, то спершу потрібно провести поодинокі тестування.
  - Методи вибору з двох - для визначення більш мотиваційного заохочення для поточного заняття.Необхідно постійно шукати ті речі, які можуть дітям сподобатися. Грати разом з ним із заохоченнями(але при цьому не нав'язувати свою гру), показати, як з нами добре і весело.
2. Під час заняття, коли діти добре поведуться, обов'язково заохочуємо його жетончиками за красиву поведінку. Наприклад, говоримо: "Ти красиво сидиш" і ставимо жетон. Або: "Красиво поводишся"! При цьому, бажано не скупитися на жетони за хорошу поведінку, давати їх часто. Моє завдання зараз посилити хорошу поведінку.
3. Обов'язково потрібно стежити за складністю завдань. Необхідно дуже точно підбирати вправи так, щоб вони були не дуже легкими, але і не дуже складними. Небажана поведінка дітей часто проявляється в моменти його неспішності. Відповідно, на цьому етапі потрібно виключити виконання таких вправ. Якщо бачимо, що діти не справляються із завданням, необхідно уважно проаналізувати завдання, зрозуміти, чи є в арсеналі дітей усі необхідні для освоєння цієї вправи навички.
4. Необхідно використати підказки під час навчання. Спочатку потрібно визначити ефективний вид підказки для певної вправи і вчасно її робити в процесі навчання. При цьому необхідно поступово прибирати підказку так, щоб дитина не була від них залежна.

5. **Обов'язково!** Необхідно дотримуватися певної структури заняття. Заняття складатиметься з блоків. Кожен блок включає послідовність вправ:
- Ігрова діяльність. Розпочинаємо з ігрової діяльності. Гра має бути легкою і приємною, і, при цьому, діти повинні за неї отримувати жетони і призи.
  - Академічні навички. Після ігрової діяльності переходимо до однієї з вправ на тренування академічних навичок (вправи на розвиток поведінки слухача, візуальних навичок та ін.).
6. Ми ніколи не заохочуватимемо дітей після того, як вони проявляли небажану поведінку впродовж вправи. Наприклад, ми починаємо вправу, дитина починає кусатися, відмовляється доробляти. Ми доробляємо вправи, ставимо жетони за правильні реакції. Коли дитина збере усі жетони, ми говоримо: "Усі жетони зібрав - йди"! І допомагаємо їй вийти, дитина може трохи походити, але без заохочень. Обов'язково заносимо усі дані в таблицю.

### **Візуальний розклад**

Для заняття з дітьми і для зменшення їх небажаної поведінки дуже підійде використання візуального розкладу. Спершу ми зробили картинки, що означають кожну вправу. Наприклад, вправа з картками, або смуга перешкод або робота з ножицями і так далі. Після чого ми зробили розклад, де діти, по-перше, бачать, які вправи у них попереду, скільки вправ залишилося до перерви і так далі. По-друге, коли діти освоють розклад занять, вони зможуть самостійно ставити вправи, які являються для них більш мотиваційними.

### **Процедура корекції помилок під час зайняття.**

1. Ми даємо дитині інструкцію.
2. Дитина помиляється(неправильна реакція).
3. Ми ще раз даємо інструкцію і за допомогою підказки допомагаємо дитині виконати інструкцію правильно.

4. Хвалимо дитину, але не захочуємо.
5. Відволікаємо дитину. Ми даємо іншу, легко здійсниму дитиною інструкцію, щоб вона відволіклась. Дитина виконує її.
6. Ще раз даємо першу інструкцію.
7. Якщо дитина виконує інструкцію правильно, захочуємо дитину.
8. Якщо дитина знову помиляється, повертаємося до пункту 3.

### **Заняття 1.**

**Завдання:** Прояв ініціативи і наполегливості у проханнях, виконання одиничних команд, розвиток моторної імітації.

#### **№1. Ігрова діяльність.**

Вчимо дитину грати в гру "Море хвилюється раз".

Ми промовляємо слова пісеньки і робимо плавні рухи руками. Дитина повторює або ми допомагаємо їй повторювати. Море хвилюється раз, море хвилюється два, море хвилюється три, фігура [називаємо фігуру] на місці замри! Ми показуємо фігуру, дитина повторює за нами.

**За кожну правильно виконану фігуру захочуємо дитину жетоном.**

#### **№2. Вправа на збільшення кількості прохань і прояву ініціативи.**

##### **Імітація вимовних рухів.**

1. Зацікавлюємо дитину якимось предметом або дією. І даємо їй трохи пограти. Ми говоримо: "Я зараз у тебе заберу [предмет]. Залишилося грати трохи, трохи, і . все"! Після чого забираємо у дитини цей предмет. Обов'язково чекаємо, щоб дитина проявила ініціативу по відношенню до цього предмета: потягнулась до нього, сказала: "Дай" і так далі після чого даємо дитині повну вербальну підказку: " Я хочу [предмет]". домагаємося, щоб дитина повторила, після чого віддаємо цей предмет.
2. Після цього починаємо тренувати прохання в просторі. Ми починаємо потихеньку йти від дитини і відвертатися від неї. Завдання дитини - підійти, притягнути увагу і попросити предмет. Тут можна використати допомогу іншої дитини. Дитина допомагає(мовчки, не контактуючи)

підійти до людини, у якої знаходиться предмет, поторкати його(поплескати по плечу), подивитися на нього і попросити предмет. Розпочинаємо тренування цього прохання з короткої відстані і швидкого реагування. Коли дитина навчиться самостійно підходити і привертати увагу на короткій відстані, починаємо відсовуватися трохи далі і реагувати трохи повільніше. Дуже важливо поступово зменшувати підказку до повної її відсутності. Продовжуємо рухатися в просторі аж до виходу до іншої кімнати.

3. Продовжуємо так тренувати до тих пір, поки дитина не попросить предмет сама, пройшовши з однієї кімнати в іншу і привертаючи увагу прийнятним способом. Після чого ми додаємо до прохання ім'я людини, яку цей предмет тримає. Тренуємо так само, як на попередньому етапі. Тут дуже важливо, щоб дитина вчилася просити у різних людей.

**За виконання завдання заохочуємо дитину жетоном та відпускаємо відпочити.**

### **Перерва.**

Якщо дитина відразу ж після першого запрошення прийшла за стіл, заохочуємо її жетонами, і говоримо, що вона молодець, що самостійно прийшла.

№3 Моторна імітація.

**Мета:** Навчити дитину наслідувати прості дії. Імітація основних рухів.

**Три послідовні кроки для досягнення поставленої мети :**

1. Навчити дитину імітувати простий рух. Навчити дитину імітувати набір простих рухів.
2. Навчити дитину імітувати нові поодинокі рухи. Навчити дитину імітувати набір нових поодиноких рухів.



3. У випадковому порядку просити дитину імітувати вивчені раніше рухи("Зроби так"! - поплескали, потопали, постукали, доторкнулися до живота і тд.) Наступні кроки - навчити дитину імітувати рухи зі списку у кінці програми.

### **Стратегія узагальнення навички :**

1. Учити нові рухи.
2. Просити повторювати за різними людьми(вихователь, психолог, мама, папа, бабуся і тд.).
3. Проводити заняття в різних місцях(у дитячому садку, у кабінеті психолога, удома в кімнаті, удома на кухні, на вулиці, в гостях і тд.).

### **Виконання:**

1. Сядьте віч-на-віч з дитиною;
2. Дайте інструкцію - "Зроби так і тут же покажіть рух(наприклад, поплещіть в долонях) ;
3. Негайно, впродовж 3-х секунд, дайте повну фізичну підказку дитині(наприклад, візьміть її руки і поплещіть ними в долоні).
4. Відразу ж після виконання руху(з допомогою) похваліть дитину("Молодець, ти повторив за мною!", "Молодець, ти добре повторив!", "Ти правильно зробив" і тд.) і дайте винагороду(посилення) - шматочок солодощів, іграшку або жетон.
5. Продовжуйте виконувати ці кроки, поки не відчуєте, що можна починати прибирати підказку(дитина прагне сама поплескати в долонях). Тоді починайте поступово прибирати підказку (спершу тримаємо дитину за руки і допомагаєте їй плескати, потім тримаємо за лікоть, потім за плече, потім тільки підштовхуємо руки дитини в потрібному напрям, потім лише злегка торкаємося її рук, показуючи, що треба зробити рух).

6. Коли дитина виконує інструкцію з мінімальною підказкою, або взагалі без підказки - забезпечте максимальну похвалу і дайте саму кращу винагороду.

Інструкція: "Роби це":

1. Постукай по столу. 2. Поплещі в долоні. 3. Помахай (рукою). 4. Підними руки вгору. 5. Топчи ногами. 6. Привітайся за руку. 7. Покачай головою (ні). 8. Кивни головою. 9. Повернись кругом. 10. Закрий обличчя руками. 11. Поплещі по плечах. 12. Пострибай. 13. Зроби коло руками. 14. Поплещі по животу. 15. Маршируй. 16. Витягни руки вперед. 17. Постукай (в двері). 18. Руки на пояс. 19. Потри руками. 20. Постукай по голові.

### **Проблеми, які можуть виникнути в ході заняття:**

1. Дитина плутає схожі рухи.

Рішення: Розучуйте спершу абсолютно різні рухи(поплескати і потопати).

2. Дитина виконує рух, але воно не зовсім відповідає потрібному.

Рішення: Іноді рівень розвитку моторики не дозволяє дитині в точності повторити ваш рух. Переконайтеся, що ви проводите заняття тільки на тих рухах, які дитина в змозі виконати правильно. Якщо ви вивчаєте ті рухи, які дитині складно зробити, то спершу заохочуйте будь-який рух віддалено. Потім заохочуйте все більш і більш схожі варіанти руху, поки дитина не навчиться виконувати рух повністю правильно.

3. Дитина не чекаючи інструкції, починає виконувати звичний рух(починає відразу ляскати). Не хваліть дитину за те, що вона поплескала без вашої інструкції. Дайте інструкцію "Зроби так і покажіть абсолютно іншу дію(потопайте) і допоможіть дитині виконати. Розпочинайте заняття з різних рухів.

4. Покладіть два однакові предмети на стіл перед дитиною. Пред'явіть команду "Роби це", одночасно здійснюючи дії з одним предметом.

Стимулюйте дитину повторити рух з іншим предметом. З кожним разом допомогу-підказку послабляйте. Врешті-решт, схвалюйте тільки правильні самостійні дії. Підказки зводяться до безпосередніх фізичних дій. Навчайте дитину тим ігровим операціям, які можуть принести їй задоволення.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину призом на вибір дитини та відпускаємо.**

**Рефлексія:** що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?

Прощання.

## **Заняття 2.**

**Завдання:** Прояв ініціативи і наполегливості у проханнях, виконання одиничних команд, розвиток моторної імітації.

### **№1. Ігрова діяльність.**

Гра: "Великі ноги".

Беремо дитину за руку і починаємо разом ходити і бігати із словами: "Великі ноги йшли по дорозі, топ-топ-топ-топ" - йдемо повільно, високо піднімаючи ноги, потім "а маленькі ніжки бігли по доріжці - топ-топ-топ-топ-топ СТОП"! На слові "стоп" підстрибнути. Поступово зменшуємо підказку, щоб дитина робила все сама.

### **№2. Вправа на збільшення кількості прохань і прояву ініціативи.**

**Мета:** Навчити дитину виконувати прості інструкції, імітація вимовних рухів.

**План:**

**Крок 1:** Навчити дитину виконувати одно-крокову інструкцію.

Попросимо дитину: "Роби це" і одночасно показуємо рух ротом. На початку курсу допомагаємо, а далі хвалимо тільки ті рухи, які виконані слідом без допомоги.

### **Стратегія узагальнення :**

Різні люди - спеціалісти , вихователі, батьки і тд.

Різне середовище навчання - група, спальна кімната, кабінет психолога і тд.

### **Виконання:**

1. Сядьте лицем до дитини.
2. Дайте інструкцію: "Зроби це", одночасно демонструючи рух.
3. Щоб допомогти дитині відповісти правильно. Дайте повну фізичну підказку відразу після інструкції.
4. Коли дитина виконає інструкцію правильно, похваліть її словами("Здорово поплескав!!!) і дайте заохочення - жетон.
5. Поступово прибирайте підказку до того моменту, поки дитина не виконає інструкцію повністю самостійно(без підказки).
6. Пропонуйте самі кращі і бажаніші заохочення, коли дитина виконає інструкцію з мінімальною допомогою, і ще краще, коли зовсім без вашої допомоги.

### **Інструкція: "Роби це":**

Відкрити рот. 2. Висунути язик ( вліво, вправо, догори, вниз). 3. Скласти губи разом. 4. Постукати зубами. 5. Подути. 6. Посміхнутися. 7. Нахмуритися. 8. Скласти губи в трубочку. 9. Поцілунок. 10. Уперти язик у верхні зуби. 11. Прикусити нижню губу верхніми зубами.

При показі рухів можна використати дзеркало. Нехай дитина дивиться відразу і на вас і в дзеркало.

### **Усунення помилок:**

**Помилка 1:** дитина плутає схожі інструкції. Або інструкції звучать схоже, або дії на дві різні інструкції чимось схожі один на одного.

**Рішення 1:** Спочатку розучуємо інструкції, які дуже відрізняються один від одного. Відрізняються по звучанню інструкції, або сильно відрізняються по виконанню (ляскати в долоні, штовхнути м'яч). Потім поступово навчаємо схожим інструкціям.

**Помилка 2:** Дитина намагається виконати інструкцію, але форма її виконання відмінна від того, що просить педагог.

**Рішення 2:** Іноді фізичні можливості дитини не дозволяють їй в точності виконати цю інструкцію. Наприклад, дитина може підняти руки, щоб зробити "хвилю", але не зможе "провести хвилю" по руці і руки просто залишаться піднятими без рухів. В цьому випадку, педагогу треба вирішити, яку відповідь дитини він зарахує, як правильну (орієнтуючись на фізичні можливості дитини) і зараховувати вибрану відповідь за правильну.

**За виконання завдання заохочуємо дитину жетоном та відпускаємо відпочити. Перерва.**

"Море хвилюється раз".

Ми промовляємо слова пісеньки і робимо плавні рухи руками. Дитина повторює або ми допомагаємо їй повторювати. Море хвилюється раз, море хвилюється два, море хвилюється три, фігура [називаємо фігуру] на місці замри! Ми показуємо фігуру, дитина повторює за нами.

Якщо дитина відразу ж після першого запрошення прийшла за стіл, заохочуємо її жетонами, і говоримо, що вона молодець, що самостійно прийшла.

### **№3. Моторна імітація.**

**Мета:** Імітує дії з предметами.

**Стратегія узагальнення навички :**

1. Учити нові рухи
2. Просити повторювати за різними людьми(вихователь, психолог, мама, папа, бабуся і тд.)
3. Проводити заняття в різних місцях.

**Виконання: (Вводиться аналогічно попередній).**

Інструкція: "Роби це":

1. Поклади кубики у відро.
2. Поклади свої речі у шухлядку.
3. Склади олівці у коробку.
4. Принеси іграшку (колір, назва, розмір іграшки, де знаходиться).
5. Штовхай машинку.
6. Намалюй карлючки.
7. Погодуй ляльку.
8. Поцілуй ляльку.
9. Покачай ляльку.
10. Розклади іграшки по місцях.
11. Піднеси трубку до вуха.
12. Пий з чашки.
13. Віднеси чашку на місце.
14. Витри рот серветкою.
15. Помий руки, витри їх полотенцем.
16. Зніми капці.
17. Надягни капці.
18. Розчеши волосся.
19. Надінь капелюх.
20. Поклади монету у банку.
21. Відкрий двері.
22. Закрий двері.
23. Підсунь стілець до столу.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину призом на вибір дитини та відпускаємо.**

**Рефлексія:** Що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?  
Прощання.

**Заняття 3.**

**Завдання:** Прояв ініціативи і наполегливості у проханнях, виконання одиничних команд, розвиток моторної імітації.

**№1.Ігрова діяльність.**

Гра: "Кошлатий пес".

До цієї гри необхідно притягнути ще декілька дітей. Одна дитина сідає на стілець, кроках в 15 від інших дітей. Діти починають повільно підходити до дитини на стільці із словами:

Ось сидить кошлатий пес,

В лапи свій уткнувши ніс.

Підійдемо його розбудимо

І подивимося, що ж буде!

Дитина встає зі стільця, починає, неначе гавкати, бігти за дітьми і ловити їх. Інший дорослий з дитиною повинні втікати.

## **№2. Вправа на збільшення кількості прохань і прояву ініціативи.**

**Мета:** Навчити дитину виконувати прості інструкції.

**План:**

**Крок 2:** Навчити дитину виконувати нові одно-крокові інструкції, або декілька нових одно-крокових інструкцій. Виконання одиничних команд.

**Стратегія узагальнення :**

Різні люди - спеціалісти , вихователі, батьки і тд.

Різне середовище навчання - група, спальна кімната, кабінет психолога і тд.

**Виконання:** (Вводиться аналогічно попередньому).

Інструкція: "Роби це":

1. Привітайся. 2. Закрий двері. 3. Сядь на стілець. 4. Встань. 5. Підійди сюди.
6. Підніми руки. 7. Опустити руки. 8. Обійми мене. 9. Поплеши в долоні. 10.

Обернися довкола. 11. Стрибай. 12. Потопай ногами. 13. Візьми серветку. 14. Поклади на полицю. 15. Дай мені руку. 16. Помахай "До побачення".

Вибирайте команди, які дійсно потрібні дитині в ужитку.

**За виконання завдання заохочуємо дитину жетоном та відпускаємо відпочити.**

**Перерва. (Гра на вибір дитини).**

**№3. Моторна імітація.**

Мета: імітувати дрібні і точні рухи.

**Стратегія узагальнення навички :**

1. Учити нові рухи
2. Просити повторювати за різними людьми(вихователь, психолог, мама, папа, бабуся і т.д.)
3. Проводити заняття в різних місцях.

**Імітує дрібні і точні рухи (Вводиться аналогічно попередній).**

Інструкція: "Роби це": 1. Зімкнути кисті рук. 2. Розтискати і стискати кулаки. 3. Постукати вказівним пальцем. 4. Постукати великими пальцями. 5. Посувати вказівними пальцями. 6. Потерти рука об руку. 7. Постукати вказівним пальцем по великому. 8. Вказати на частини тіла (всі по черзі). 9. Показати вказівним пальцем на долоню. 10. Виставити вказівні пальці. 11. Підняти вгору великі пальці.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину призом на вибір дитини та відпускаємо.**

**Рефлексія:**Що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?

Прощання.



#### **Заняття 4.**

**Завдання:** Прояв ініціативи і наполегливості у проханнях, виконання одиничних команд, розвиток моторної імітації.

#### **№1. Вправа на збільшення кількості прохань і прояву ініціативи.**

**Завдання:** Закріплення отриманих навичок на збільшення кількості прохань і прояву ініціативи.

#### **Стратегія узагальнення :**

Закріплення отриманих навичок.

Різні люди - спеціалісти , вихователі, батьки і тд.

Різне середовище навчання - група, спальна кімната, кабінет психолога і тд.

#### **Учбові навички в цій програмі:**

"Роби це"..

Реакція:

(1) Правильно показує на предмет

(2) Називає характеристику і предмет

**Дата введення** \_\_\_\_\_ **Дата засвоєння** \_\_\_\_\_

1. Відкрити рот. 2. Висунути язик ( вліво, вправо, догори, вниз). 3. Скласти губи разом. 4. Постукати зубами. 5. Подути. 6. Посміхнутися. 7. Нахмуритися. 8. Скласти губи в трубочку. 9. Поцілунок. 10. Уперти язик у верхні зуби. 11. Привітайся. 12. Закрий двері. 13. Сядь на стілець. 14. Встань. 15. Підійди сюди. 16. Підними руки. 17. Опустити руки. 18. Обійми мене. 19. Поплеши в долоні. 20. Обернися довкола. 21. Стрибай. 22. Потопай ногами. 23. Візьми серветку. 24. Поклади на полицю. 25. Дай мені руку. 26. Помахай "До побачення" .

**За правильне виконання вправи хвалимо дитину та заохочуємо її призом на вибір та відпускаємо відпочити.**

**Перерва.**

**№2. Перерва (гра на вибір дитини).**

Якщо дитина відразу ж після першого запрошення прийшла за стіл, заохочуємо її жетонами, і говоримо, що вона молодець, що самостійно прийшла.

**№3. Моторна імітація.**

**Завдання:** Закріплення отриманих навичок наслідування простих дій та імітація дії з предметами.

**Стратегія узагальнення :**

Закріплення отриманих навичок.

Різні люди - спеціалісти , вихователі, батьки і тд.

Різне середовище навчання - група, спальна кімната, кабінет психолога і тд.

**Учбові навички в цій програмі:**

"Роби це"..

Реакція:

(1) Правильно показує на предмет

(2) Називає характеристику і предмет

**Дата введення \_\_\_\_\_ Дата засвоєння \_\_\_\_\_**

1. Постукай по столу. 2. Поплещі в долоні. 3. Помахай (рукою). 4. Підними руки вгору. 5. Топчи ногами. 6. Привітайся за руку. 7. Покачай головою (ні).
8. Кивни головою. 9. Повернись кругом. 10. Закрий обличчя руками. 11.

Поплещі по плечах. 12. Пострибай. 13. Зроби коло руками. 14. Поплещі по животу. 15. Маршируй. 16. Витягни руки вперед. 17. Постукай (в двері). 18. Руки на пояс. 19. Потри руками. 20. Постукай по голові. 21. Поклади кубики у відро. 22. Поклади свої речі у шухлядку. 23. Склади олівці у коробку. 24. Принеси іграшку (колір, назва, розмір іграшки, де знаходиться). 25. Штовхай машинку. 26. Намалюй карлючки. 27. Погодуй ляльку. 28. Поцілуй ляльку. 29. Покачай ляльку. 30. Розклади іграшки по місцях. 31. Піднеси трубку до вуха. 32. Пий з чашки. 33. Віднеси чашку на місце. 34. Витри рот серветкою. 35. Помий руки, витри їх полотенцем. 36. Зніми капці. 37. Надягни капці. 38. Розчеси волосся. 39. Надінь капелюх. 40. Поклади монету у банку. 41. Відкрий двері. 42. Закрий двері. 43. Підсунь стілець до столу.

**За правильне виконання вправи хвалимо дитину та заохочуємо її призом на вибір та відпускаємо.**

**Рефлексія:** Що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?

Прощання.

## **Заняття 5.**

**Завдання:** Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.

### **№1. Ігрова діяльність.**

Гра: Біг наввипередки.

У кінці коридору ставимо табурет, на якому лежить шматочок цукерки або печива. Ми встаємо у кінці коридору разом з дитиною. Говоримо: "На старт, увага, марш!" і біжимо хапати ласощі. Три рази підряд даємо дитині виграти, після чого обганяємо дитину і з'їдаємо ласощі самі. Потім знову повторюємо цю вправу, і тоді, швидше за все, дитина буде бігти швидше. Потім - то дитина перемагає, то педагог. У міру освоєння вправи збільшуємо простір до мети.

## **№2. Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.**

### **Визначення(характеристики предмета)**

Розрізняє предмети за характеристикою : два однакових предмети (наприклад: машинки), але різні за розміром (велика і маленька). Інструкція: "Покажи на велику машинку".

Називає предмети за їх характеристикою, ті ж машинки. Інструкція: "Що це"? При необхідності підкажіть відповідь: "Велика машинка".

Інструкція:

(1) "Покажи . . "

(2) "Що це"?

Реакція:

(1) Правильно показує на предмет.

(2) Називає характеристику і предмет.

1. Великий / маленький. 2. Мокрий / сухий. 3. Гарячий / холодний. 4. Чистий / брудний. 5. Високий / низький. 6. Важкий / легкий. 7. Твердий / м'який. 8. Порожній / повний. 9. Молодий / старий. 10. Старий / новий. 11. Довгий / короткий. 12. Толстий / тонкий. 13. Гладкий / нерівний. 14. Відкритий / закритий.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину жетоном та відпускаємо відпочити.**

**Перерва(гра на вибір дитини).**

## **№3. Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.**

**Називає емоції.**

1. Називає емоції по картинках. Сидячи навпроти дитини, притягніть увагу. Покажіть картинку з людиною, де зображується яка-небудь емоція, і запитаєте: "Як він/вона себе почуває"? Спонукайте дитину називати емоції і закріплюйте відповіді.

2. Називає емоції інших людей. Сидячи поряд з дитиною, запитаєте: "Як я себе почуваю"? Допоможіть дитині відповісти на питання, закріпіть відповідь. Зображуйте на обличчі емоції, допомагайте дитині відповідати. У кінці закріплюйте тільки правильні відповіді.

3. Називає свої емоції. У певних випадках, коли дитина виражає яку-небудь емоцію(наприклад, коли дитина сміється або плаче, тому що вдарився) запитаєте: "Як ти себе почуваєш"? Допоможіть дитині відповісти на питання, закріпіть відповідь. У кінці закріплюйте тільки правильні відповіді.

Інструкція:

(1) "Як він себе почуває"?

(2) "Як я себе почуваю"?

(3) "Як ти себе почуваєш"?

Відповідь(1-3) Правильно називає емоції.

1. Щасливий. 2. Сумний. 3. Сердитий. 4. Здивований. 5. Зляканий. 6. Сонний.  
7. Хворий. 8. Втоmlений. 9. Злий. 10. Боязливий.

Використовуються картинки, що зображують емоції.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину призом на вибір дитини та відпускаємо.**

**Рефлексія:** Що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?

Прощання.

## **Заняття 6.**

**Завдання:** Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.

### **№1. Ігрова діяльність.**

Гра: Сюжетна імітація.

Навчаємо дитину грати з предметами за допомогою сюжетної імітації. Ми просто створюємо якийсь простий сюжет і маніпулюємо з іграшками (наприклад, годуємо і поїмо ляльку або веземо пасажирів на машині), а дитина повторює наші дії. Ми заохочуємо її до участі у грі. Можна використати наступні сюжети: - годуємо звірів; - возимо машинку; - будуємо будинок для ляльок та ін. Для тренування сюжетної гри потрібні два однакові набори іграшок. Наприклад, у нас в руках лялька, і у дитини теж. Ми годуємо свою ляльку своєю ложкою зі своєї тарілки, а дитина годує свою ляльку своєю ложкою зі своєї тарілки. Тобто, наше завдання, щоб дитина просто повторював за нами дії з іграшками. У міру освоєння сюжетних ігор, прибираємо імітацію і пропонуємо дитині продовжити сюжет. Також намагаємося використати предмети "неначе". Наприклад, паличка - це неначе ложечка, годуватимемо нею звірів.

### **№2. Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.**

#### **Соціальні питання**

Сядьте навпроти дитини і задайте одне з питань спілкування. Допомагайте з відповіддю і закріплюйте відповіді. Згодом заохочуйте тільки самостійні відповіді. Спочатку вчить імітувати ваші словесні відповіді, домагайтеся правильної артикуляції.

Зразок питань для спілкування:

1. Як тебе звуть?
2. Скільки тобі років?
3. Як у тебе справи сьогодні?
4. Де ти живеш?
5. Хто твій брат / сестра?
6. З чим ти любиш грати?
7. Як звуть твою

маму / тата? 8. Що ти любиш? 9. До якого дитсадка ти ходиш? 10. Хто твій друг? 11. Яка твоя улюблена іграшка/мультфільм? 12. Яка у тебе адреса? 13. Що ти любиш їсти? 14. Коли у тебе день народження? 15. Як звать твою виховательку?

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину жетоном та відпускаємо відпочити.**

**Перерва (гра на вибір дитини).**

**№3. Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.**

**Емоції**

1. Дізнається по картинках

Помістіть картинки які виражають різні емоції. Скажіть: «Покажи мені, хто ... (емоція)».

2. Висловлює емоції

Попросіть: «Покажи мені, що ти ... здивований».

**Інструкція**

(1) «Покажи, хто ....»

(2) «Покажи мені .... » Реакція

(1) Правильно вибирає картинку

(2) Демонструє емоції .

1. Щасливий. 2. Сумний. 3. Сердитий. 4. Здивований. 5. Наляканий. 6. Сонний. 7. Хворий. 8. Втоmlений. 9. Злий. 10.Боязливий.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину призом на вибір дитини та відпускаємо.**

**Рефлексія:** Що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?

Прощання.

### **Заняття 7.**

**Завдання:** Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.

#### **№1. Ігрова діяльність.**

#### **Соціальна гра. Хоровод «Йшов Король по лісу».**

Всі беруться за руки і утворюють коло. У центрі кола - "король", на голові - "корона". Всі водять хоровод і співають:

Йшов король по лісу, по лісу, по лісу,

Знайшов собі принцесу, принцесу, принцесу. ( "Король" вибирає "принцесу" подругу або педагога і надягає їй на голову "корону")

Давай з тобою стрибати, стрибати, стрибати, (всі підстрибують)

ніжками гойдати, гойдати, гойдати, (гойдають ніжками)

Ручками плескати, плескати, плескати, (плескають ручками)

ніжками тупати, тупати, тупати, (тупають ніжками)

Голівкою хитати, (хитають головами)

Спочатку починаємо! (В коло встає інша людина).

#### **№2. Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.**

Зображує, що він (прикидається).

Дайте інструкцію про зображення яких-небудь дій або предметів. Наприклад: "Покажи, ніби ти .(п'єш)". Керуйте рухами дитини або самі покажіть їй, що потрібно робити на першому етапі. Цю програму добре виконувати з однолітками або сестрою/братом.



Інструкція: "Покажи, ніби ти ".

Реакція: Правильно копіює дії або предмети.

1. П'єш. 2. Причісуєшся. 3. Умиваєш обличчя. 4. Чистиш зуби. 5. Ведеш машину. 6. Підмітаєш. 7. Витираєш пил. 8. Одягаєш одяг(перелічити). 9. Взуваєш чоботи. 10. Застібаєш куртку.

Покажи ніби ти:

1. Змія. 2. Лев. 3. Собака. 4. Мавпа. 5. Кролик. 6. Кіт. 7. Жаба. 8. Пташка. 9. Пожежник. 10. Поліцейський. 11. Перукар. 12. Лікар.

**За виконання завдання заохочуємо дитину жетоном та відпускаємо відпочити.**

**Перерва.**

**Гра «Створення дива».**

**Мета:** Розвиток комунікативних навичок та емпатичних здібностей.

**Вік:** 4 - 6 років.

**Кількість гравців:** будь-яка(парна).

**Необхідні речі:** « чарівні палички »- олівці, палички або будь-який інший предмет.

**Опис гри:** діти розбиваються на пари, у одного з них в руках « чарівна паличка ». Торкаючись до партнера, дитина запитує: «Чим я можу тобі допомогти? Що я можу для тебе зробити? ». Інша дитина відповідає: «Заспівай (станцюй, розкажи що-небудь смішне, пострибай на скакалці)», - а також пропонує що-небудь хороше зробити пізніше (обумовлює час і місце).

**№2. Відповідає на питання за темами.**

Сядьте на стілець навпроти дитини. Встановіть контакт і задайте питання по темі (дивіться зразкові питання в таблиці нижче). Допомагайте дитині відповідати на питання (дивіться приблизні відповіді в таблиці нижче). Закріплюйте відповіді. З кожним разом допомогу-підказку ослабляйте. Під кінець закріплюйте тільки правильні відповіді.

Можливі теми і питання. Зразкові відповіді:

**1. Сніданок:** «Що ти їсиш на сніданок?», «Коли ти снідаєш?», «Чому ти снідаєш?», «Де?», «Хто готує сніданок?».

«Млинці»

«Вранці»

«Тому що я хочу їсти»

«На кухні»

«Папа»

Такі самі питання (обід, вечеря).

**2. Купання у ванні:** «Коли ти миєшся в ванні?», «Хто тобі допомагає?», «Навіщо ти миєшся?», «Де ти миєшся?».

«Перед сном»

«Мама»

«Щоб бути чистим»

«У ванні»

**3. Дитячий садок:** «До якого садка ти ходиш?», «Коли ти ходиш до нього?», «Кого ти бачиш у дит.садку?», «Що ти робиш у дит.садку? », « Навіщо ти ходиш до дит.садку? », «Біля дому», «Щодня, окрім вихідних», «Я

бачу дітей та дорослих», «Я граю та гуляю з друзями», «Щоб побачити моїх друзів і вчитися».

Спочатку задавайте питання в певному порядку, а потім врізнобій.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину призом на вибір та відпускаємо.**

**Рефлексія:** Що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?

Прощання.

**Заняття 8.**

**№1. Розуміння складних двокомпонентних інструкцій.**

**Завдання:** Закріплення отриманих навичок розуміння складних двокомпонентних інструкцій.

**Стратегія узагальнення :**

Закріплення отриманих навичок.

Різні люди - спеціалісти , вихователі, батьки і тд.

Різне середовище навчання - група, спальна кімната, кабінет психолога і тд.

**1.Визначення(характеристики предмета).**

**Учбові навички в цій програмі:**

(1) "Покажи . . "

(2) "Що це"?

Реакція:

(1) Правильно показує на предмет

(2) Називає характеристику і предмет

Дата введення \_\_\_\_\_ Дата засвоєння \_\_\_\_\_

1. Великий / маленький. 2. Мокрий / сухий. 3. Гарячий / холодний. 4. Чистий / брудний. 5. Високий / низький. 6. Важкий / легкий. 7. Твердий / м'який. 8. Порожній / повний. 9. Молодий / старий. 10. Старий / новий. 11. Довгий / короткий. 12. Толстий / тонкий. 13. Гладкий / нерівний. 14. Відкритий / закритий.

**2. Зображує, що він. (прикидається).**

**Учбові навички в цій програмі:**

Інструкція: "Покажи, ніби ти".

Реакція: Правильно копіює дії або предмети.

Дата введення \_\_\_\_\_ Дата засвоєння \_\_\_\_\_

1. Пити. 2. Причісуватися. 3. Умивати обличчя. 4. Чистити зуби. 5. Лизати морозиво. 6. Вести машину. 7. Підмітати. 8. Одягати капелюх. 9. Змія. 10. Лев. 11. Собака. 12. Мавпа. 14. Кролик. 15. Кіт. 16. Жаба. 17. Пташка. 18. Пожежник. 19. Поліцейський. 20. Перукар. 21. Лікар.

**За правильне виконання вправи заохочуємо дитину жетоном та відпускаємо відпочити.**

**Перерва (гра на вибір дитини).**

**3. Соціальні питання**

Сядьте навпроти дитини і задайте одне з питань спілкування. Допмагайте з відповіддю і закріплюйте відповіді. Згодом заохочуйте тільки самостійні відповіді. Спочатку вчите імітувати ваші словесні відповіді, домагайтеся правильної артикуляції.

Зразкові питання спілкування: Як тебе звуть? Скільки тобі років? Як у тебе справи сьогодні? Де ти живеш? Хто твій брат / сестра? З чим ти любиш

грати? Як звать твою маму / тата? Що ти любиш? До якого дитсадка ти ходиш? Хто твій друг? Яка твоя улюблена іграшка/мультфільм? Яка у тебе адреса? Що ти любиш їсти? Коли у тебе день народження? Як звать твою виховательку?

#### **4. Називає емоції.**

Інструкція:

(1) "Як він себе почуває"?

(2) "Як я себе почуваю"?

(3) "Як ти себе почуваєш"?

Відповідь(1-3) Правильно називає емоції.

1. Щасливий. 2. Сумний. 3. Сердитий. 4. Здивований. 5. Зляканий. 6. Сонний
7. Хворий. 8. Втомлений. 9. Злий. 10. Боязливий.

Використовуються картинки, що зображують емоції.

**За правильне виконання вправи хвалимо дитину, заохочуємо призом на вибір та відпускаємо.**

**Рефлексія:** Що тобі сподобалось на занятті? Що тобі запам'яталось?

Прощання.

### **2.3. Результати отриманих даних первинної та контрольної діагностики. Контрольний етап педагогічного дослідження.**

**Результати первинної діагностики дітей ЕГ1 та ЕГ2 «Таблиця 2.1.».**

На початковому етапі експериментального дослідження нами було проведено діагностику дітей експериментальних груп 1,2 за такими показниками: прояви самостійності, активності, ініціативності, культура та довільність поведінки, характер емпатичних проявів, особливості емоційного стану, результати діагностики дітей подані нижче.

Таблиця 2.1.

№	Ім'я дитини	Прояви самостійності	Прояви активності	Прояви ініціативності	Культура поведінки	Характер проявів емпатичних реакцій і	Розвиток довільності	Особливості емоційного стану
ЕГ 1 (Діти з ООП)								
1	Д Вадим	Н.р .	Н.р .	Н.р .	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
2	Ж. Варвара	С.р	В.р	Н.р .	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
3	К. Григорій	Н.р .	С.р	Н.р .	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
4	К. Олександр а	С.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
5	Л. Микита	С.р	В.р	Н.р .	С.р	С.р	С.р	Емоційно неблагополучний стан

6	М. Владислав	С.р	С.р	С.р	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучни й стан
7	Н. Василь	С.р	В.р	Н.р .	Н.р.	С.р	Н.р.	Емоційно неблагополучни й стан
8	П. Софія	С.р	Н.р .	Н.р .	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
9	Т. Миросла- ва	С.р	В.р	Н.р .	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучни й стан
1 0	Щ. Аліна	Н.р .	В.р	Н.р .	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучни й стан
ЕГ2 (Нормотипові діти)								
1 1	З. Олександр	С.р	В.р	С.р	В.р	С.р	Н.р.	Не цілком емоційно благополучний стан
1 2	К. Олександр	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	Н.р.	Не цілком емоційно благополучний стан
1 3	К. Ян	С.р	В.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
1	Л. Артем	С.р	В.р	С.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком

4								емоційно благополучний стан
1 5	М. Коля	В.р	В.р	С.р	С.р	В.р	В.р	Емоційно благополучний стан
1 6	С. Вікторія	В.р	В.р	С.р	В.р	С.р	В.р	Не цілком емоційно благополучний стан
1 7	С. Дмитро	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
1 8	С. Олексій	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
1 9	У. Влад	В.р	С.р	В.р	В.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
2 0	Ю. Петро	В.р	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан

### Результати контрольної діагностики «Таблиця 2.2».

У таблиці ми надали результати вторинної діагностики дітей експериментальних груп 1,2 та контрольної групи за такими показниками:



прояви самостійності, активності, ініціативності, культура та довільність поведінки, характер емпатичних проявів, особливості емоційного стану.

Таблиця 2.2.

№	Ім'я дитини	Прояви самостійності	Прояви активності	Прояви ініціативності	Культура поведінки	Характер проявів емпатичних реакцій і	Розвиток довільності	Особливості емоційного стану
ЕГ1(діти з ООП)								
1	Д Вадим	С.р	Н.р	Н.р	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
2	Ж. Варвара	С.р	В.р	Н.р	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
3	К. Григорій	С.р	С.р	Н.р	С.р	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
4	К. Олександр а	С.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан
5	Л. Микита	С.р	В.р	Н.р	С.р	С.р	С.р	Емоційно неблагополучний стан
6	М. Владислав	С.р	С.р	С.р	Н.р.	Н.р.	Н.р.	Емоційно неблагополучний стан

7	Н. Василь	С.р	В.р	Н.р .	Н.р.	С.р	Н.р.	Емоційно неблагополучни й стан
8	П. Софія	С.р	С.р	Н.р .	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно - благополучний стан
9	Т. Мирослава	С.р	В.р	Н.р .	С.р	Н.р.	С.р	Не цілком емоційно - благополучний стан
1 0	Щ. Аліна	Н.р .	В.р	Н.р .	С.р	С.р	С.р	Емоційно неблагополучни й стан
ЕГ2 (нормотипові діти)								
1	З. Олександр	В.р	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
2	К. Олександр	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Емоційно благополучний стан
3	К. Ян	С.р	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
4	Л. Артем	С.р	В.р	С.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний

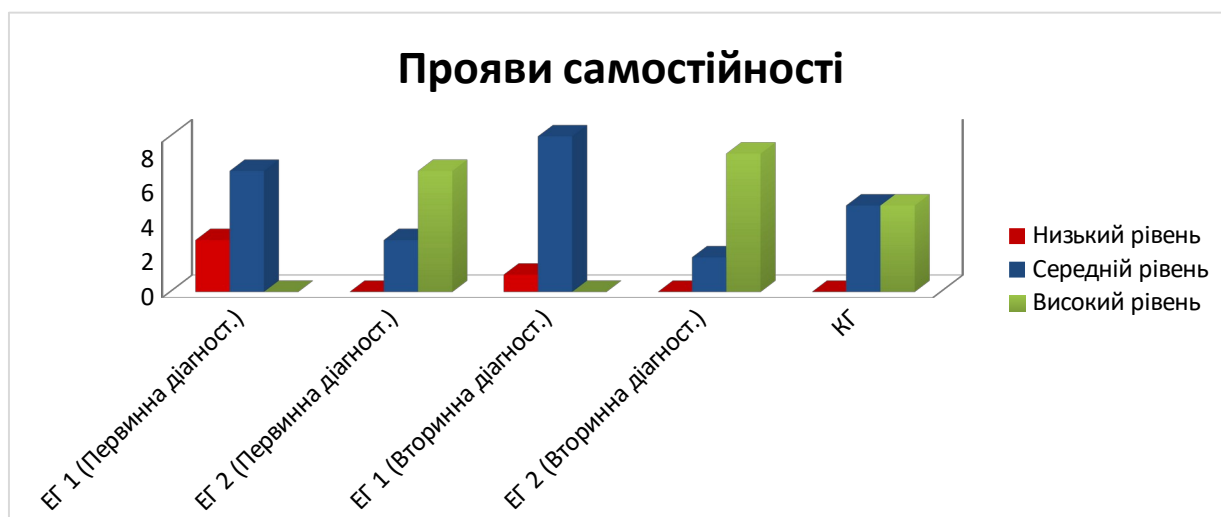
								стан
5	М. Коля	В.р	В.р	С.р	В.р	В.р	В.р	Емоційно благополучний стан
6	С. Вікторія	В.р	В.р	В.р	В.р	С.р	В.р	Емоційно благополучний стан
7	С. Дмитро	В.р	В.р	В.р	В.р	С.р	В.р	Емоційно благополучний стан
8	С. Олексій	В.р	В.р	В.р	С.р	В.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
9	У. Влад	В.р	С.р	В.р	В.р	В.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
1 0	Ю. Петро	В.р	В.р	В.р	В.р	В.р	С.р	Емоційно благополучний стан
Контрольна група								
1	Г. Ксенія	В.р	С.р	В.р	В.р	В.р	С.р	Емоційно благополучний стан
2	Т. Ксенія	В.р	С.р	С.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
3	М. Олена	В.р	В.р	С.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком

								емоційно благополучний стан
4	Л. Кирило	С.р	В.р	С.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
5	Н. Микита	С.р	В.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
6	И. Пилип	С.р	В.р	В.р	С.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
7	Д. Микита	В.р	В.р	С.р	В.р	В.р	В.р	Емоційно благополучний стан
8	Ш. Діана	В.р	В.р	С.р	В.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
9	В. Кіра	С.р	В.р	С.р	В.р	В.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний стан
1 0	Б. Дмитро	С.р	В.р	В.р	В.р	С.р	С.р	Не цілком емоційно благополучний

								стан
--	--	--	--	--	--	--	--	------

За картою проявів самостійності (А.М.Щетініна), після контрольної діагностики можна спостерігати таку динаміку розвитку з початку первинної діагностики до контрольної «Рис.2.1.».

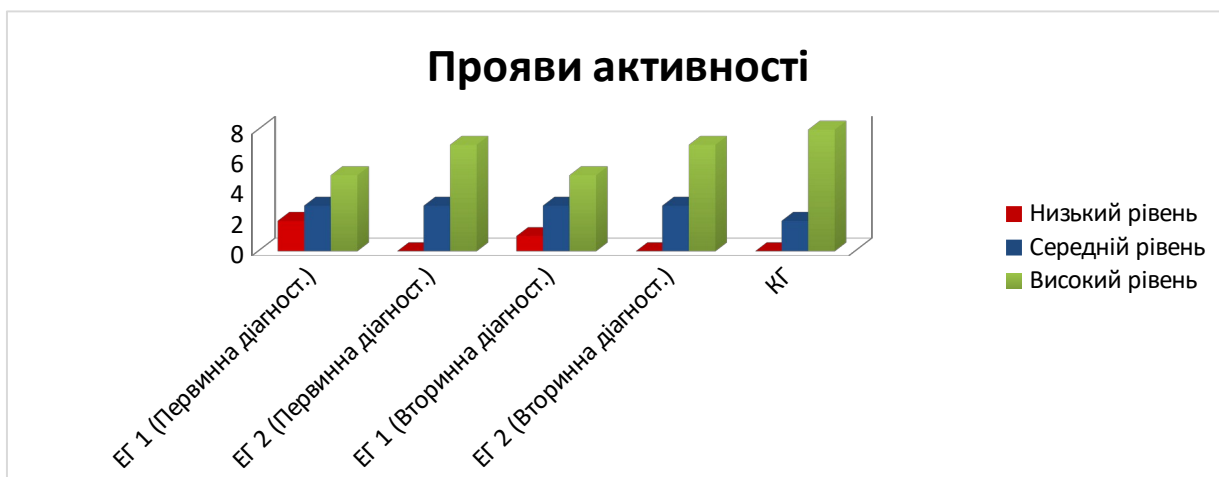
Діти з особливими освітніми потребами значно вирівнялись у порівнянні з первинною діагностикою, стали більш організованими, почали частіше прибирати за собою іграшки чи робоче місце, більше намагаються працювати самостійно; нормотипові діти показали результати вторинної діагностики вищі ніж діти у контрольній групі, вони також показали високий рівень організованості у повсякденній діяльності.



«Рис.2.1.» Первинна та контрольна діагностика проявів самостійності.

За картою проявів активності (А.М.Щетініна), ми спостерігаємо такі зміни «Рис.2.2.».

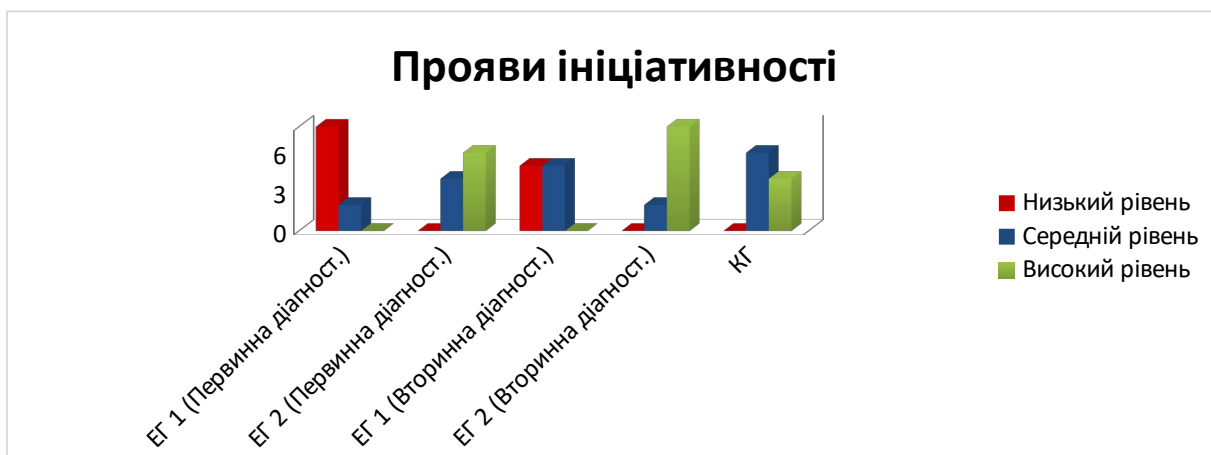
Діти з EG1 стали більш активними в іграх, під час занять більша кількість дітей перестали соромитись проявляти активність, вступати у контакт з оточуючими, проводити час разом із однолітками, частіше стали включатись в будь-яку цікаву для них діяльність; діти EG2 після контрольної діагностики показали результати такіж самі, як на початку дослідження.



«Рис.2.2.» Первинна та контрольна діагностика проявів активності.

За картою проявів ініціативності(А.М.Щетініна), після контрольної діагностики відбулися такі зміни «Рис.2.3.».

У порівнянні із первинною діагностикою 3 дітей EG1 перейшли з низького рівня до середнього, вони починають проявляти ініціативу під час ігор, та у невеликій кількості оточуючих, де відчувають себе у безпеці. Майже без заохочень беруть участь у діяльності яка їм подобається, та намагаються взаємодіяти із однолітками; діти EG2 також проявляють ініціативу значно краще аніж на початку дослідження та краще ніж діти КГ.

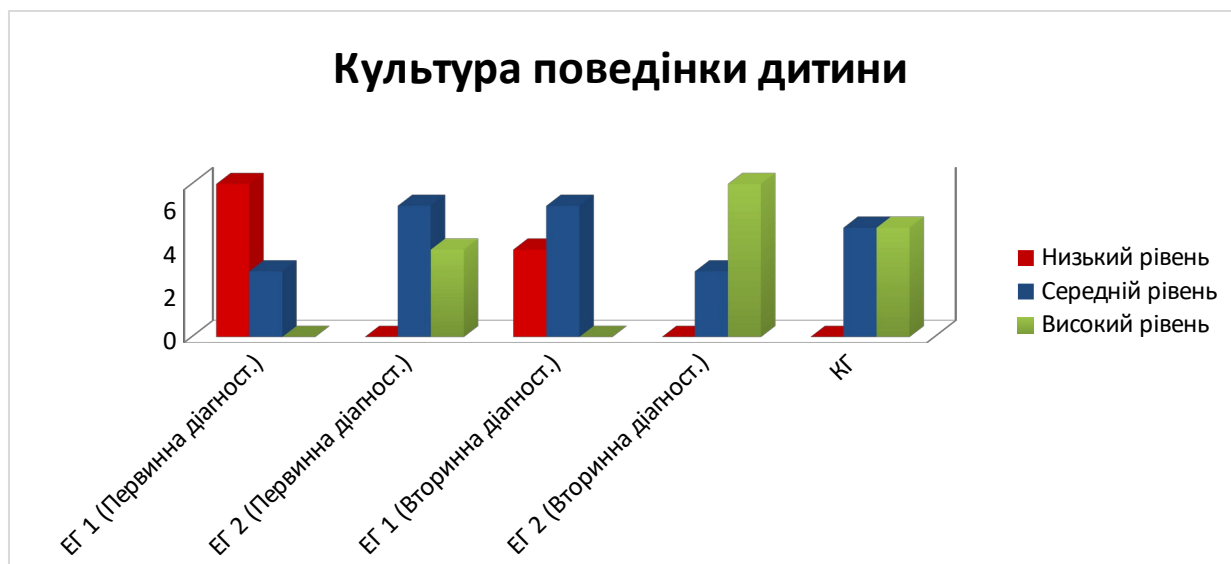


«Рис.2.3.» Первинна та контрольна діагностика проявів ініціативності.

За програмою спостереження за культурою поведінки дитини (А.М.Щетініна) «Рис.2.4.», нам вдалося відстежити динаміку розвитку культури поведінки дітей EG1, 3 дітей з низького рівня перейшли на середній, вони стали частіше звертати увагу на оточуючих, спостерігається

вічливе ставлення до однолітків та дорослих, дотримання елементарних норм поведінки.

ЕГ2 у порівнянні з первинною діагностикою отримали кращі показники, 3 дітей перейшли з середнього рівня на високий, також великою є різниця між ЕГ2 та КГ. Діти КГ ознайомлені з культурою поведінки на недостатньому рівні.



«Рис.2.4.» Первинна та контрольна діагностика культури поведінки дитини.

За опитувальником для педагогів та батьків "Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей", ми спостерігаємо такі зміни «Рис.2.5.».

Діти ЕГ1 на етапі вторинної діагностики зрівняли показники низького та середнього рівня, що є покращенням у порівнянні із первинною діагностикою де низький рівень переважав на одну дитину.

Діти ЕГ2 отримали показники вищими ніж на початку експерименту, 3-е дітей перейшли с середнього рівня на високий, діти стали більш чуйними, проявляють співчуття та співпереживання ододнолітків, виявляють емоційний стан за кожною запропонованою ситуацією дорослим.

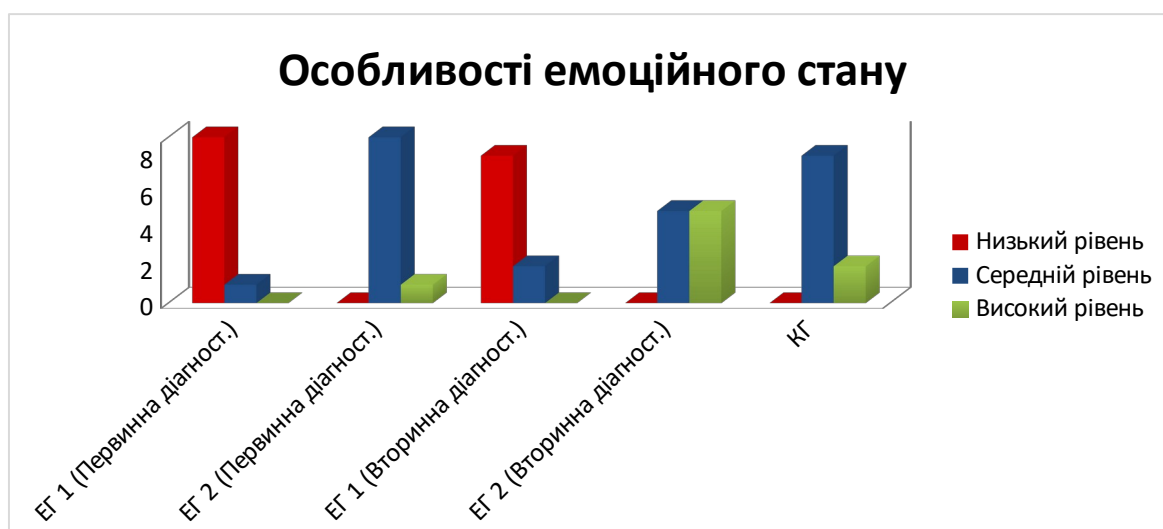


«Рис.2.5.» Первинна та контрольна діагностика характеру проявів емпатичних реакцій і поведінки дітей.

За опитувальним листом для виявлення особливостей емоційного стану дитини (Н.Артюхіна, А.М.Щетініна), ми спостерігаємо такі зміни «Рис.2.6.».

Діти EG1 після вторинної діагностики стали більш спокійними та стриманими, в них частіше спостерігається позитивний емоційний фон ніж раніше, переважає гарний бадьорий настрій.

Спостерігаючи зміни EG2, можна побачити, що 4-ро дітей, перейшли на високий рівень з середнього, тобто отримали бажаний рівень емоційного стану після контрольної діагностики; КГ дітей знаходиться майже на рівні EG2 первинної діагностики, а отже можна зробити висновок, що вони так само підвищили би свої показники, якщо були б у корекційній групі.



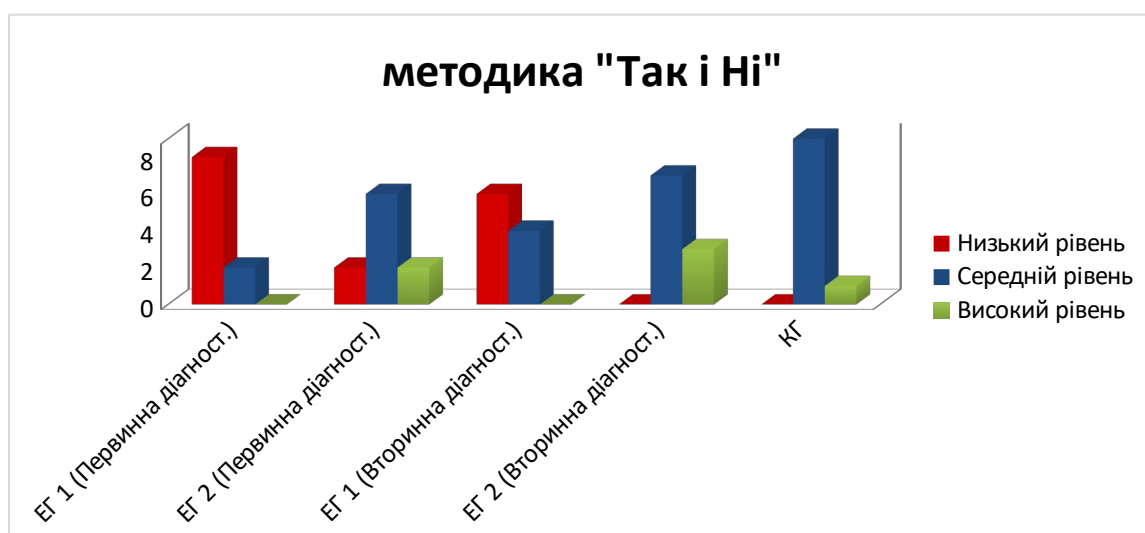


«Рис.2.6.» Первинна та контрольна діагностика особливостей емоційного стану.

За методикою «Так і Ні»(Н. И. Гуткіна), (розвиток довільності поведінки) «Рис.2.7.», виявлено рівень вміння дітьми діяти за правилами.

Діти ЕГ1 після вторинної діагностики стали більш самостійними та ініціативними, вони намагаються контролювати себе самостійно, без зайвої допомоги.

Спостерігаючи зміни ЕГ2, можна побачити, що низький рівень зник взагалі, високий рівень збільшився на одну дитину, середній рівень отримали 7 дітей.



«Рис.2.7.» Первинна та контрольна діагностика за методикою «Так і Ні».

### **Висновки до другого розділу:**

Експериментальне дослідження, яке ми провели з дітьми старшого дошкільного віку із різними освітніми потребами, показало особливий стан розвитку поведінкових реакцій і емоційного стану у дітей. Використання методу спостереження за дошкільниками дозволило нам виявити певні особливості в поведінці та емоційному стані досліджуваних дітей.

Нами було задіяно 2 експериментальні групи, що склалися з 20 дітей, 10 з них із особливими освітніми потребами, ще 10 – нормотипові. До контрольної групи входили 30 дітей старшого дошкільного віку. Для

виявлення рівня поведінкових реакцій використовувалися такі методи та методики:

Карта проявів самостійності (А.М.Щетініна);

Карта проявів активності (А.М.Щетініна);

Карта проявів ініціативності (А.М.Щетініна);

Програма спостереження за культурою поведінки дитини.  
(А.М.Щетініна);

Опитувальник педагогів та батьків «Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей» (автор А.М. Щетініна);

Опитувальний лист (Н.Артюхіна, А.М.Щетініна).

Вчинення зусиль - «Лабіринт» - дидактична гра (аналог субтеста Векслера), - мета методик виявлення вміння контролювати свої дії, діяти строго за інструкцією і продовжувати виконання завдання самостійно, спираючись на зразок.

Аналіз стану розвитку поведінкових реакцій і емоційного стану у дітей старшого дошкільного віку, експериментальних груп, на початковому етапі діагностики, показав такі результати:

Прояви самостійності: 15%(3 дитини) набрали низький рівень, 50%(10 дітей) - середній рівень, 35%(7 дітей) - високий рівень.

Прояви активності: 10%(2 дітей) - низький рівень, 30%(6 дітей) - середній рівень, 60%(12 дітей) - високий рівень.

Прояви ініціативності: 30%(6 дітей) - низький рівень, 40%(8 дітей) - середній рівень, 30%(6 дітей) - високий рівень.

Культура поведінки дитини: 35%(7 дітей) - низький рівень, 45%(9 дітей) - середній рівень, 20%(4 дітей) - високий рівень.

Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки: 30%(6 дітей) - низький рівень, 65%(13 дітей) - середній рівень, 5%(1 дитина) - високий рівень.

Розвиток довільності поведінки: 50%(10 дітей) - низький рівень, 40%(8 дітей) - середній рівень, 10%(2 дитина) - високий рівень.

Особливості емоційного стану: 45%(9 дітей) - низький рівень, 50%(10 дітей) - середній рівень, 5%(1 дитина) - високий рівень.

Діти обох експериментальних груп мають недостатній рівень психоемоційного стану, прояви самостійності та ініціативності потребують активізації та заохочення, культура поведінки потребує корекції. Виявлені результати діагностики, дають змогу стверджувати, що у досліджуваних дошкільників внаслідок порушення сформованості поведінкових реакцій, також порушується процес комунікації та спілкування.

Порівнюючи експериментальну групу 1 (діти з ООП) та експериментальну групу 2 (нормотипові діти) можна зробити висновок, що діти з особливими освітніми потребами значно відстають від інших.

У дітей з ООП більш за все страждає виконання правил поведінки на елементарному рівні, через нерозуміння дітьми режимних моментів та вимог до певної манери поведінки. У цих дітей слабо сформовані гарні звички, терпіння, самоконтроль та здатність до співпереживання ніж у однолітків, культура поведінки сформована на низькому рівні. Це в свою чергу негативно впливатиме на подальший процес адаптації та навчання цих дітей у школі.

Отже у всіх дітей експериментальних груп психоемоційний стан потребує втручання та допомоги спеціалістів.

На основі даних результатів було підібрано та складено 8 корекційних занять із дітьми двох експериментальних груп. Заняття складались з блоків. Кожен блок включав послідовність вправ:

- Ігрова діяльність.
- Академічні навички. Після ігрової діяльності проводили одну з вправ на тренування академічних навичок (вправи на розвиток поведінки слухача, візуальних навичок та ін.). Максимальний час тривалості вправи - 10 хвилин. Тобто максимальна тривалість блоку (ігрова діяльність, академічна навичка) - 20 хвилин. Дітям надавали невелику перерву між вправами, за правильність виконання дій, дітей нагороджували жетонами, що мотивувало їх працювати

краще, заробляти більше жетонів та наостанок вони знали, що за гарну поведінку отримують подарунок на вибір зі скарбнички призів.

Виявлені результати вторинної діагностики, контрольної групи, дають змогу стверджувати, що у досліджуваних дошкільників значно підвищився рівень поведінкових реакцій та загалом покращився психоемоційний стан дітей.

Отже, за отриманими даними можна зробити наступний висновок:

Діти з особливими освітніми потребами, за допомогою позитивних підкріплень, почали значно вирівнюватись у порівнянні з первинною діагностикою, їх мотивація зросла, діти почали більш активно працювати на заняттях та вступати у контакт з іншими однолітками. Також, ми бачимо позитивні зміни у психоемоційному стані дітей, вони стали більш спокійними і стриманими, проявляють терпіння та повагу до інших. На даному етапі діти, все ж таки, працюють із направляючою допомогою, але намагаються старанно виконувати вказівки за заданою інструкцією.

Що стосується дітей ЕГ2, то ми можемо спостерігати, що діти які не були задіяні до корекційних занять, відстають від своїх однолітків з якими було проведено корекцію. Дітям КГ не вистачає витримки, уваги та організованості діяльності, працюють діти самостійно у хаотичній формі, яка не має чітких меж та правил. Діти ЕГ2 показали позитивні зміни психоемоційного стану, стали більш активними та витриманими, це готує дітей до шкільного життя та дає можливість скоріше адаптуватись до умов навчання у школі без стресових напружень у дітей.

Проблеми поведінки дітей з особливими освітніми потребами часто є наслідком особливостей їх розвитку та потребують уваги не лише психологів, а й усіх педагогів, які працюють з ними. Виявлення та усунення причин проблемної поведінки сприяє загальному розвитку дитини, кращому контакту з ним і дозволяє знаходити підходи до включення дитини в інклюзивний процес. З особливостями поведінки дитини стикаються всі, хто з ними працює. Поведінка - це те, з чим

дитина приходить в дитячий сад, переходить з групи в кабінет фахівця і йде додому, до батьків. Про поведінку дитини ми часто говоримо «добре себе веде» або «погано поводиться», побічно маючи на увазі при цьому, що поведінка - це його свідомий вибір, що він дійсно хоче поводитися так чи інакше. Строго кажучи, це не так і для звичайних дітей, тому що здатність одночасно оцінювати ситуацію, поставлену задачу, а також власні інтереси і виробляти на основі цього гнучку стратегію поведінки, поступово, формується у них тільки до шкільного віку. Те, як поведуться маленькі діти, в основному визначається їх потребами, індивідуальними особливостями і звичними способами реагування. У дітей з особливостями всі ці компоненти можуть бути досить специфічними, складаючи в сукупності картину поведінки, що вимагає особливої уваги. Для того щоб знайти джерела такої поведінки і виробити підходи до його зміни, необхідно звертати увагу на особливості розвитку дитини в різних сферах.

### **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ:**

Сучасна спеціальна і інклюзивна освіта робить необхідним вивчення поведінкових підходів для аналізу та попередження порушень поведінки дітей з особливими освітніми потребами. Спільне навчання дітей з різними освітніми потребами передбачає створення специфічних освітніх умов для активного включення всіх дітей в освітній процес. Вивчення поведінкових підходів, способів формування поведінки дозволило нам використовувати теоретичні основи біхевіоризму для аналізу неадаптивної поведінки дітей, а також використовувати деякі способи зміни поведінки для розвитку соціально значущої поведінки дітей. У зв'язку з цим, мета даного дослідження полягає в психолого - педагогічному аналізі біхевіористичного підходу до розвитку особистості дитини та формування її поведінки, в розкритті практичної значущості поведінкових технологій у вивченні та навчанні осіб з особливими освітніми потребами.

Багато факторів впливає на психосоматику поведінки дитини. Проблеми поведінки дітей з особливими освітніми потребами часто є наслідком особливостей їх розвитку, але не менш важливу роль відіграє середовище в якому виховується дитина, як до неї ставляться, що саме заважає отримати бажані результати у будь-якій сфері діяльності дитини.

В останні роки в зарубіжній та вітчизняній психології і педагогіці актуальною стає проблема надання своєчасної комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з обмеженими можливостями, тобто предметом пильної уваги всіх науковців галузі психолого-педагогічних дисциплін є інклюзивна освіта.

Сучасні світові гуманістичні тенденції розвитку освітнього процесу щодо всіх категорій дітей як у світовій практиці в цілому, так і в українській, зокрема, потребують науково обґрунтованих підходів до змісту і різноманітності форм психологічної та корекційної педагогічної допомоги дітям з проблемами індивідуального психічного і фізичного розвитку.

У нашому дослідженні, ми провели експериментальну роботу, де висвітлили принципи роботи педагогів дошкільних закладів з дітьми із

різними освітніми потребами. Кінцевий результат показав, що діти обох груп отримали кращі результати ніж на початку дослідження. Звичайно, нормотипові діти отримували бажаний результат швидше за дітей з ООП, але зауважимо, що в дітей із порушеннями розвитку страждає когнітивна та емоційно-вольова сфера у більшій мірі ніж у нормотипових дітей, тому процес був складним, поступовим та покроково організовувався дорослим.

Щодо навчання дітей методом позитивного підкріплення, можна зробити висновок, що діти з ООП більше мотивуються винагородою, їх легше заохочувати до бажаної поведінки чи виконання певної дії, ніж нормотипових дітей, які швидко втрачають інтерес, починають нудьгувати та прискорювати отримання заохочення.

Отже, можна зробити висновок, що діти з ООП складніше сприймають матеріал, працюють покроково з направляючою активізацією діяльності. Отримання бажаних результатів відбувається повільніше, потребує постійного підкріплення задля автоматизації дій та навичок дитини.

На наступному етапі дослідження ми обґрунтували доцільність і використання діагностичних методик. Виділили основні критерії показники та рівні дослідження (Таблиця 2.3.).

Таблиця 2.3.

№	Критерії	Показники	Рівні
1.	Поведінка	Культура поведінки, довільність поведінки.	Високий, середній, низький.
2.	Емоційний стан	Емпатія, активність, (ініціативність).	Високий, середній, низький.

Виявленні критерії і показники дозволяють зробити аналіз, дати об'єктивну оцінку та визначити рівні за результатами експериментальної

роботи. Діагностичний матеріал був підібран за двома критеріями, після чого були складені методики за показниками наведеними у таблиці вище. Експериментальне дослідження показало нам, що діти потребують застосування технік та методик, що впливають на поведінку і успішність дитини, особливо дітям з особливими освітніми потребами, так-як їм важче ніж іншим пристосовуватись та адаптуватися до зовнішнього середовища, успішно взаємодіяти з суспільством без певної підтримки з боку оточуючих.

Сучасні програми зміни поведінки, які базувалися на загальних біхевіоральних принципах навчання, все більше адаптуються до конкретної дитини. Використання принципів поведінкового підходу при порушеннях поведінки дає позитивний результат у будь - якому випадку, не зважаючи на те, який дитина має рівень розвитку. Від дитини не очікується, що вона зможе за один великий етап засвоїти яка поведінка являється правильною, а яка неприпустимою, це відбувається покроково. Кожен маленький крок селективно підкріплюється. Невідповідні реакції ігноруються або позбавляються заохочення. Потрібні реакції, що ведуть до поставленої мети, винагороджуються. Таким чином, в навченні використовується як негативне, так і позитивне підкріплення. Кроки, які ведуть до бажаної поведінки, а також вся процедура по її формуванню називається успішним наближенням. Педагогу важливо забезпечити підкріплення кожного такого кроку. Дитина не отримує підкріплення, поки не продемонструє кожен наступний освоєний крок бажаної поведінки. Відповідно, фахівцю необхідно уважно спостерігати за дитиною і фокусуватися на позитивному підкріпленні. Дуже важливим аспектом є те, що у відношенні підкріплень існують певні рекомендації. Підкріплення найбільш ефективно, коли воно слідує негайно за реакцією, тобто підкріплюється кожна бажана реакція.

Основна поведінкова передумова полягає в тому, що поведінка формується процесуально і наслідки цього формування можуть контролюватися через спостережувані події, реакції у зовнішньому середовищі. Крім того, діють закони оперантного обумовлення (англ.



Operant - зразок поведінки). По-перше, «Закон вправи» (англ. Law of exercise): повторення певної поведінки сприяє тому, що це поведінка буде надалі відтворюватися з все більш високою ймовірністю. По-друге, «Закон ефекту» (англ. Law of effect): патерн поведінки, який одержує позитивний результат (позитивне підкріплення) в майбутньому буде зустрічатися з більш високою ймовірністю, і навпаки, якщо дія призводить до неприємних наслідків або відсутності результату, буде проявлятися рідше і може зовсім зникнути. Позитивні результати, які збільшують ймовірність того, що поведінка буде використовуватися, знову є підкріпленнями. За Б. Скіннером ця закономірність називається «Законом вигоди» (англ. Law of profit). Так, ми спеціально формуємо «цільову» поведінку, тобто позитивно підкріплюємо бажані поведінкові патерни.

Дослідження показало нам, що система підкріплень, які використовуються для формування бажаної поведінки, повинна поступово переглядатися і варіюватися, змінюючись залежно від успіхів дитини. Знайомство з видами підкріплення може стати частиною або самостійною технологією навчання навичкам роботи або підвищення рівня компетентності фахівців, актуальною на сучасному етапі роботи з індивідуальними програмами розвитку (ІПР).

Таким чином, поведінковий підхід являє собою перехід від професійного менталітету, властивого категоріальній орієнтації, до індивідуалізації впливу на окремих осіб, що належать до різних типів дизонтогенеза, але мають також свої індивідуальні особливості. Він планується як вплив фахівця на дитину. Крім того, при цьому прогнозується сформована у відповідь поведінка дитина, тобто їх взаємодія окреслюється в перспективі.

Отримати бажаний результат, виключно, лише з боку педагогів, нажаль, неможливо. Зараз актуальним постає питання проблем сімейного виховання дітей. Всі аспекти розвитку дитини, а саме дитини з особливими освітніми потребами, необхідно реалізовувати не лише у дошкільному

закладі, а й у сім'ї. Сім'я відіграє важливу роль у формуванні психічного здоров'я дитини, формуванні характеру, самооцінки та становленні у соціумі. Саме сім'я перш за все впливає на гнучку психіку дитини і тому несе головну відповідальність за поведінку і особливості своєї дитини. Батькам важливо пам'ятати, що результативність їх виховних впливів багато в чому залежить від розуміння внутрішнього світу дитини, небайдужого ставлення до її бажань, прагнень, мотивів, інтересів. Батьки повинні завжди намагатися розпізнавати справжні причини дитячого вчинку. «Немає сумнівів у необхідності батьківської строгості і невблаганності через негідну поведінку дітей, порушення моральних норм, правил чесноти, вимог, що регулюють взаємодію з навколишнім середовищем. Однак обов'язковим компонентом цієї строгості має бути готовність дорослого бути у всьому прикладом для дитини, всіляко спонукати її до високоморальних вчинків, а не тільки карати за кожен проступок».

Якщо батьки вміють відділити ставлення до дитини від оцінки її вчинку, готові вибачати і допомагати виправитися, така позиція батьків сприяє тому, що у дитини формується позитивне ставлення до себе, розуміння своїх переваг і недоліків, готовність позитивно змінювати свою поведінку. Виявлення та усунення причин проблемної поведінки сприяє загальному розвитку дитини, кращому контакту з нею і дозволяє знаходити підходи до включення дитини в інклюзивний процес. Те, як поведуться маленькі діти, в основному визначається їх потребами, індивідуальними особливостями і звичними способами реагування. У дітей з особливостями всі ці компоненти можуть бути досить специфічними, складаючи в сукупності картину поведінки, що вимагає особливої уваги. Для того щоб знайти джерела такої поведінки і виробити підхід до її зміни, необхідно звертати увагу на особливості розвитку дитини в різних сферах. Тому, ми можемо стверджувати, що без всебічного залучення батьків до виховання дитини, процес отримання бажаної

поведінки або реакцій не можливий лише з боку закладів освіти чи окремих спеціалістів.

На сьогодні, ситуація в освіті орієнтована на задоволення індивідуальних потреб дітей. Кожна дитина з відхиленнями у розвитку має можливість отримати індивідуальну допомогу, незалежно від того, де вона знаходиться, в групі компенсуючого типу або при інтеграції в інклюзивний простір. В даний час розроблені адаптивні освітні програми для дітей з будь-якими видами порушень, в яких представлені напрямки діяльності кожного фахівця і матеріали для включення в програму корекційної роботи з такими дітьми. Фахівці мають можливість збагатити ці індивідуальні програми корекційної роботи новими ефективними технологіями, орієнтованими, зокрема, і на зарубіжні підходи. Одним з таких підходів є поведінковий, який можна використовувати при реалізації програми корекційної роботи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра: сб. ст. / Частная образовательное учреждение доп. проф. образования "Соц. шк. Каритас" ...; [Ред.-сост. В. Рискина]. - 2-е изд. - СПб. : Скифия, 2017. - 287 с.
2. Анатолій Толстоухов. Філософія політики: короткий енциклопедичний словник – 2002.
3. Архиреева Т.В. Методика измерения родительских установок и реакций. - Новгород, 1992.
4. Аутизм/АВА – терапия. Прикладной анализ поведения АВА. URL: <https://autism-aba.blogspot.com/>. (Дата звернення: 03.03.21р.).
5. Бай, Е.А. Вопрос как один из индикаторов познавательной активности детей дошкольного возраста. URL: <http://lib.brsu.by/sites/default/files/>. (Дата звернення: 25.06.2021р.).
6. Бандура А. Теория социального научения. - СПб .: Евразия, 2000. - С.117-120.
7. Беневольская Т.Б. Диагностика агрессивных проявлений в старшем дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 49–59.
8. Виготський Л.С. Збірка творів. - М., Педагогіка, 1985. - Т.
9. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2003. 694 с.
10. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М., 1996.
11. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. М: Изд-во МГППУ, 2002. 68 с.
12. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Г.А.Репиной - М., 1987.
13. Забрамная Н.И. От диагностики к развитию. - М .. 1 998.

14. И.Ю.. Левченко, Н. А. Киселева. Психологическое изучение детей с отклонениями развития. - М.: Коррекционная педагогика, 2005.
15. История психологии в лицах: персоналии / под ред. Петровского А.В., редактор-составитель Карпенко Л. А., Пьер СЕ, Москва. 2005. С. 480.
16. Історія зарубіжної психології кінця ХІХ - початку ХХ століття. - М., 2009.
17. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 1991.
18. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. - Ярославль, 1996.
19. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учеников с РАС: операнты. 2015 С. 25-30.
20. Общение и развитие психики: Сборник научных трудов. - М., 1986.
21. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. / Под ред. Эльконина, А.Б.Венгера. - М., 1987.
22. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Г.А.Репиной - М., 1978.
23. Павлов И. П. / Великая русская биографическая энциклопедия (электронное издание). Версия 3.0. М.: БизнесСофт, ИДДК, 2007. С. 20-29.
24. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. - М. - Эребус. - 2006. URL: [http://pedlib.ru/Books/5/0481/5\\_0481-3.shtml/](http://pedlib.ru/Books/5/0481/5_0481-3.shtml/). (Дата звернення: 27.06.2021р.).
25. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности. / А.Н. Поддьяков // Школьные технологии. - 2006. - №3. - С.85-89.
26. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н.Н. Поддьяков. - СПб.; М. Обруч. - 2013.-190.
27. Попова Т.Н. Индивидуально-психологические предпосылки аддиктивного поведения у лиц с особыми образовательными

- потребностями // Казанский педагогический журнал. 2015 No 4-1. - С. 408.
28. Права дитини: основні міжнародні документи. - М. : Будинок. 1992.
- 29. Пример АВА-программы. URL: <http://podsolnuhi.org/articles/21-ava-example>. (Дата звернення: 06.03.21р.).**
30. Психология формирования личности и проблемы обучения: сборник научных трудов. - М., 1980.
31. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
32. Скиннер Б. Ф. Технология обучения. Нью-Йорк: Корпорация Мередит. 1968. С.61-70.
33. Специальная педагогика: учебное. пособие для студ. высш. пед. заведений. заведений / Л.И. Аксеонова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. ; под ред. Н.М. Назаровой. - 2 / е изд, стереотип. - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 400 с.
34. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Біхевіоризм. Принципи навчання, ґрунтовані на психології. Психологія як наука про поведінку. - М.: АСТ-ЛТД, 1998 р. - С. 5-96.
35. Торндайк Э.Л. Психология: Биографический библиографический словарь / под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чэпман, В. А. Конроя. СПб.: Евразия, 1999. С. 141-150.
36. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М., 1995.
37. Филимоненко Ю.И. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC). СПб: ГП «ИМАТОН», 1994. 94 с.
38. Худик В.А. Диагностика детского развития. Методы исследования.
39. Хухлаева О.В. Лесенка радости: Методическое пособие для психологов детского сада и начальной школы. - М., 1998.

40. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М: Педагогическое общество России, 2002. 96 с.
41. Чистякова М.И. Психодиагностика / Под ред. М.И.Буянова. – 2-е изд. - М., 1995.
42. Шейко, В. М. Біхевіоризм як психологічний напрям культурології. Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. — Харків : ХДАК, 2009. — 29-42.
43. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 с.
44. Ярошевский М. Г, История психологии от античности до середины XX в .: учеб. пособ.1996. - 416 с.
45. Ahlbeck J (2018) The nervous child and the disease of modernity. In: Ahlbeck J, Lappalainen P, Launis K, Tuohela K (eds) Childhood, literature and science: fragile subjects. Routledge Advances in Sociology, Oxon, New York, pp. 170.
46. Behar L.B. The preschool behavior questionnaire // Journal of Abnormal Child Psychology. 1977. Vol. 5. № 3. P. 265. doi: 10.1007 / BF00913697.
47. Behar L.B., Stringfield S. Manual for the Preschool Behavior Questionnaire. United States of America, Durham: US Department of Health, Education & Welfare, National Institute of Education, 1974. 16 p.
48. Behavior Analyst Certification Board.URL: <https://www.bacb.com>. (Last accessed: 18.02.2021).
49. Behaviorism. 1929. URL:<http://psychclassics.yorku.ca>. (дата звернення: 07.03.2021).
50. Brown T.A. Confirmatory factor analysis for applied research: Methodology in the social sciences. New York: Guilford Press, 2006. 475 p.
51. Browne M.W., Cudeck R. Alternative ways of assessing model fit / K.A. Bollen,J.S. Long (Eds.) // Testing structural equation models. Beverly Hills,CA:Sage,1993.P. 136–162.

52. Buysse, V., P.W. Wesley, D. Bryant, & D. Gardner. 199). "Quality of Early Childhood Programs in Inclusive and Noninclusive Settings." *Exceptional Children* 65 (3).
53. Caceres, V. A. Retardo del lenguaje verbal.*Revista de Neuropsiquiatria*, 1971,34.
54. Cantwell, D. P., & Baker, L. Psychiatric disorder in children with speech and language retardation: A critical review.*Archives of General Psychiatry*, 1977,34, 583–591.
55. Cantwell, D. P., Baker, L., & Mattison, R. E. The prevalence of psychiatric disorder in children with speech and language disorder: An epidemiological study.*Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1979,18, 450–451.
56. Carrow, E.*Test for auditory comprehension of language*. Austin, Texas: Learning Concepts, 1973.
57. Chess, S., & Rosenberg, M. Clinical differentiation among children with initial language complaints.*Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1974,4, 99–109.
58. Conners, C. K. Deanol and behavior disorders in children: A critical review of the literature and recommended future studies for determining efficacy.*Psychopharmacology Bulletin*, 1973, 188-192, Department of Health, Education and Welfare.
59. Dillenburge. K., Keenan M. / None of the As in ABA stand for autism: Dispelling the myths.2009. 193 с.
60. Dunn, L.*Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, 1956.
61. Fitzsimons, R. Development, psychosocial and educational factors in children with nonorganic articulation problems.*Child Development*, 1958,29, 481–489.
62. Gannon, K. (2018, Feb. 27). The case for inclusive. URL: teaching. <https://www.chronicle.com/article/the-case-for-inclusive-teaching/>. (дата звернення: 18.04.2021).

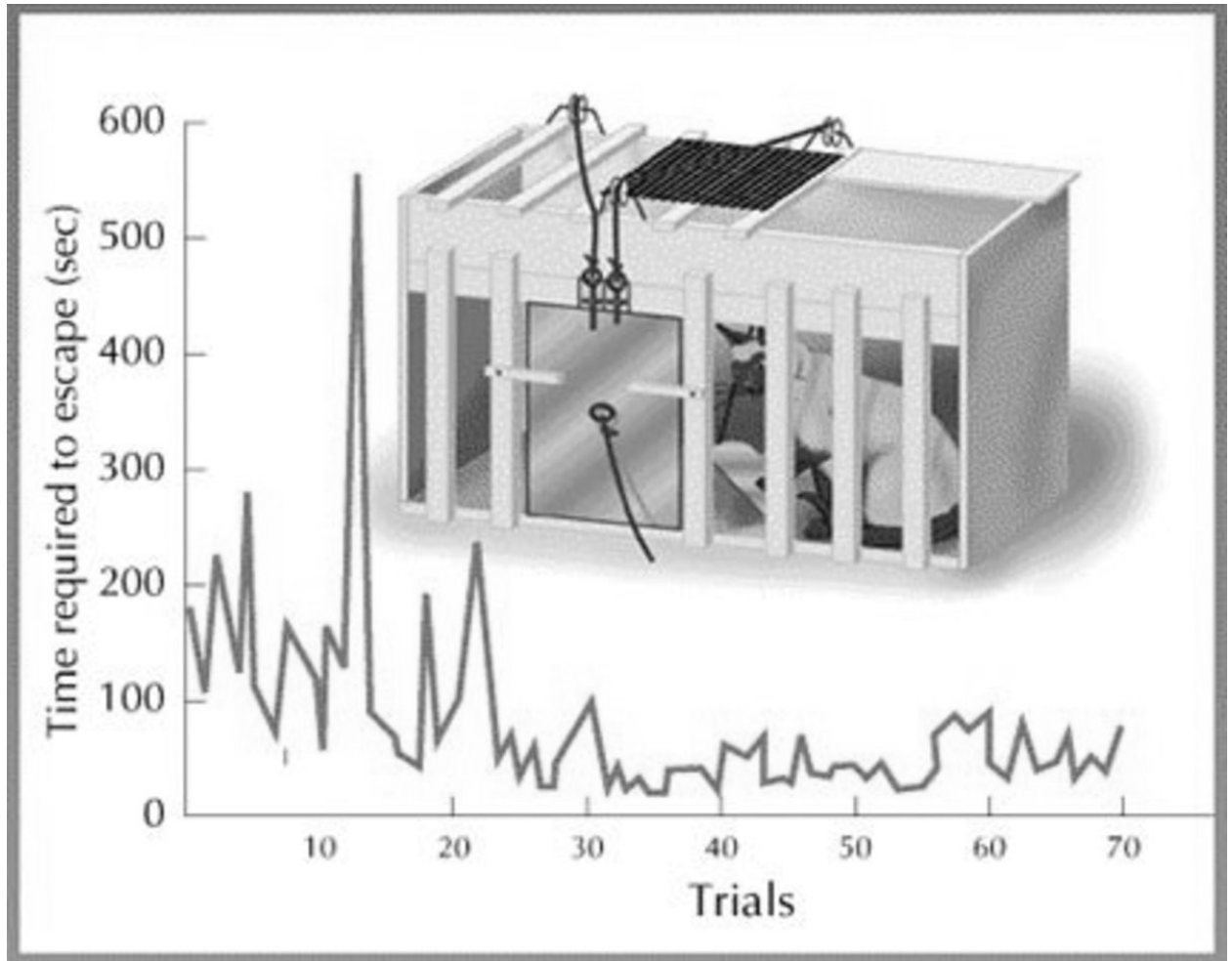


63. Guiding Principles of Inclusive Education. URL: <https://inclusionbc.org/our-resources/guiding-principles-of-inclusive-education/>. (дата звернення: 12.03.2021).
64. Hayes S.C., Barnes-Holmes D., Roche B. Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition. *Kluwer Academic: New York, 2001*.
65. Hinshaw S.P. On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology // *Psychological Bulletin*. 1987. Vol. 101. № 3. P. 443–463. doi: 10.1037/0033-2909.101.3.443.
66. Inclusion in the preschool classroom. URL: <https://rachelmclary.com/2019/03/11/inclusion-in-the-preschool-classroom/>. (дата звернення: 06.04.2021).
67. Ingram, T. T. S. Specific development disorders of speech in childhood. *Brain*, 1959, 82, 450.
68. Kirk, S. A., McCarthy, J. J., & Kirk, W. D. *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (rev.). Urbana: University of Illinois Press, 1968.
69. Lerea, L., & Ward, B. The social schema of normal and speech-defective children. *Journal of Social Psychology*, 1966, 69, 87–94.
70. Mattison, R. E., Cantwell, D. P., & Baker, L. *Behavior problems in children with speech and language retardation*. Manuscript submitted for publication, 1979.
71. McLeod S. A. *Behaviorist approach*. Simply Psychology. URL: <https://www.simplypsychology.org/behaviorism.html> (Last accessed: 20.01.2021).
72. Mecca Chiesa. *Radical Behaviorism: The Philosophy and the Science*. Boston: *Cambridge Center for Behavioral*, 1994. 241 с.
73. Orton, S. T. *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton, 1937.
74. Pierce. D., Cheney. C. 5 edition. *Hove: Psychology Press*, 2013. 608 с.

75. Rutter, M., Graham, P., & Yule, W. *A neuropsychiatric study in childhood*. Lavenham, Suffolk, England: Lavenham Press, 1970.
76. Skinner B.F. *The Origins of Cognitive Thought*. URL: [www.marxists.org](http://www.marxists.org). (Last accessed: 05.02.2021).
77. Solomon, A. I. Personality and behavior patterns of children with functional defects of articulation. *Child Development*, 1961, 32, 731–737.
78. Staddon J. *The New Behaviorism: Second Edition*. N. Y.: Psychology Press. 2014. P. 294 c.
79. Thorndike E. L. *The elements of psychology*. New York: A. G. Seiler. 1905.
80. Watson J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. №20. P. 125-165.
81. Watson J. B., Rayner R. Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*. 1920. № 3. № 1. P. 13.
82. Watson J.B. Behaviorism – the Modern Note in Psychology // Watson J.B., MacDou-gall W.
83. What's New. Association for Contextual Behavioral Science. URL: <https://www.scontextualscience.org>. (Last accessed: 02.03.2021).
84. Wylie, H. L., Franchack, P., & McWilliams, B. J. Characteristics of children with speech disorders seen in a child guidance center. *Perceptual and Motor Skills*, 1965, 20, 110.

## ДОДАТОК 1

Такий вигляд мав «проблемний ящик», по мірі того як кішок продовжували поміщати в коробку з головоломкою, вони з часом стали майстернішими при втечі з коробки.



## ДОДАТОК 2

**Карта проявів самостійності (А.М.Щетинина)**

Карта проявів самостійності заповнюється психологом або вихователем на основі спостережень, проведених за дитиною. Якщо виявилось, що вказану якість дитина не проявляє ніколи, то у відповідній графі ставиться 0 балів, іноді - 2 бали, часто - 4 бали.

Показники самостійності	Частота проявів
-------------------------	-----------------

	ніколи	іноді	часто
Вміє знайти собі справу			
Має свою точку зору			
Не звертається за допомогою до однолітків			
Не звертається за допомогою к дорослому			
Прагне все робити сам			
Доводить розпочату справу до кінця			
Без вказівки дорослого прибирає посуд, іграшки, речі			
Самостійно вирішує конфлікти з однолітками			
Не піклується про те, щоб завжди перебувати в злагоді з більшістю			
Негативно ставиться до будь-якої допомоги з боку дорослого або однолітків			
Без нагадування виконує доручені справи			
Може грати наодинці			

### **Обробка та інтерпретація результатів.**

Підрахувавши кількість балів, можна визначити рівень розвитку са-самостійності у дитини: низький - 0-12 балів; середній - 13-24 бали; високий - 25-48 балів.

Істотним показником рівня розвитку самостійності є наявність у дитини потреби в ній, про яку можна судити за ступенем активності та ініціативності, прояву інтересу до тієї чи іншої діяльності і бажання займатися нею, по досягненню результату зовнішньої або внутрішньої мети діяльності. Реалізація потреби дитини в самостійному виконанні діяльності багато в чому залежить від можливостей досягнення результату, від

володіння дитиною необхідними вміннями, навичками, способами дії. Наявність необхідних можливостей надає дитині впевненість у своїх силах і стимулює його активність і наполегливість у досягненні мети діяльності, самостійність у виборі способів її реалізації. Таким чином, весь розвиток самостійності у дитини тісно пов'язане з такими психологічними його особливостями, як активність, ініціативність, самоконтроль.

### ДОДАТОК 3

#### **Карта проявів активності** (А.М.Щетініна, Н.А.Абрамова).

Дана карта заповнюється на основі багаторазових спеціальних спостережень за особливостями поведінки дитини в різних ситуаціях. При заповненні карти ставите у відповідній клітці кількість балів: якщо дитина зазначену форму поведінки не проявляє ніколи, то він отримує 0 балів; рідко - 1 бал; часто - 2 бали і завжди - 3 бали.

Показники активності	Частота проявів			
	ніколи	рідко	часто	завжди
Проявляє велику рухливість				
Активно вступає у взаємодію з дорослим				
Пропонує свою допомогу				
Включається у взаємодію з однолітками				
Бере активну участь в іграх				
Перебуває в гарному настрої				
Проявляє інтерес до всього нового				
Охоче включається в діяльність, якщо вона йому цікава				
Не намагається усамітнитися				
Виявляє агресивність				

Поводиться шумно				
Легко зацікавлюється				
Не любить займати другорядні ролі				
Експресивний				
Виявляє упертість				
Говорить швидко, голосно				

### Обробка та інтерпретація даних.

Підрахувавши кількість балів, можна визначити рівень активності дитини: 0-16 - низький; 17-32 - середній; 35-48 - високий.

### ДОДАТОК 4

#### Карта проявів ініціативності (А.М.Щегініна)

Заповнюється після цілеспрямовано проведених багаторазових спостережень за дитиною. Якщо дитина часто виявляє зазначену форму поведінки, то в відповідну графу ставиться 4 бали; іноді - 2 бали; ніколи - 0 балів.

Показники ініціативності	Частота проявів		
	ніколи	іноді	часто
Бере на себе головні ролі в іграх			
Виступає ініціатором будь-якої діяльності			
Перехоплює у однолітків ініціативу у виконанні завдання			
Бере участь у всіх справах			
Любить висловлювати свою точку зору			
Прагне до лідерства			
Любить перебувати в центрі уваги			
Прагне бути першим у всьому			
Не боїться взятися за незнайому йому			

справу			
Відчуває радість від уваги до нього з боку дорослого і однолітків			
Не погоджується з думкою інших, наполягає на своєму			

### Обробка і інтерпретація результатів.

Склавши суму отриманих дитиною балів, можна вважати розвиток у нього ініціативності досить високим, якщо вийшло в сумі від 23 до 44 балів; середнім - від 11 до 22 балів; низьким - від 0 до 10 балів.

### ДОДАТОК 5

Програма спостереження за культурою поведінки дитини (А.М.Щетініна).

<b>Прояв поведінки</b>	<b>Бали</b>
<b>Уміння вітатися</b>	
1. Вітається голосно:	
- вітається тільки з вихователем	1
- вітається з усіма	3
2. Вітається тихо:	
- вітається тільки з вихователем	1
- ні з ким конкретно	1
- не вітається	0
<b>Уміння прощатися</b>	
1. Прощається голосно:	
- звертається тільки до вихователя	1
- звертається до всіх	3
2. Прощається тихо:	

- звертається тільки до вихователя	1
- ні з ким конкретно	1
3. Не прощається	0
<b>Особливості та характер звернень:</b>	
1. Часто звертається до вихователя і дітей з проханнями, пропозиціями, розповідями.	
- рідко звертається до вихователю і дітей з проханнями, пропозиціями, розповідями.	
2. Каже чітко, виразно, голосно.	3
- тихо, невпевнено, плутано	1
<b>3. Тон звернення:</b>	
- плаксивий, примхливий, запитально-невпевнений	1
- наказовий	2
- спокійний, добродушний, довірливий	3
<b>Вираз подяки:</b>	
1. дякує завжди і всім, дивлячись в очі і з готовністю (сам)	3
- дякує лише іноді, але сам	2
- дякує тільки вихователя (сам)	1
- дякує тільки дорослих і після нагадування	1
- висловлює подяку пантомімою	2
- не дякує	0
<b>Культура діалогу:</b>	
1. Не перебиває розмови старших і дітей	3
- перебиває розмову старших і дітей	1
2. Розмовляє спокійно	3
- емоційно - збуджено	1
3. Вміє слухати іншого	3
- не вміє слухати іншого, любить говорити тільки сам	1
- сам не вміє про що-небудь розповідати і не вміє слухати	0



іншого	
- любить наказувати	1
4. Легко погоджується з іншими, не проявляє ініціативу	1
- насилу погоджується з іншими	1
5. Якщо не може переконати співрозмовника в чомусь (наприклад, товариша по грі), то:	
- переходить к афективно-експресивним засобам (кричить, плається, обурюється, б'ється, кидається чим-завгодно і ін.)	0
- спокійно відходить в сторону	3
- з образою відходить в сторону	1
- розсерджений, обурений (але мовчки) відходить в сторону	1
<b>Уміння надавати допомогу</b>	
- пропонує допомогу часто, доброзичливо і з готовність?	3
- допомагає, але ображає при цьому іншого (поведінкою, словами)	0
Допомагає, але на прохання дорослого:	
- з бажанням	2
- без продукування	1
- не допомагає	0
<b>Уміння приймати допомогу:</b>	
- з вдячністю приймає допомогу від дорослих і дітей	3
<b>Від допомоги дітей відмовляється:</b>	
- спокійно (відходить).	1
- грубо	0

Обробка результатів.

Максимальне число балів - 33. Якщо дитина отримує 20-33 бали, то це показник високого рівня культури поведінки дитини; якщо 11- 19 балів - середнього, а 0-10 балів вказує на низький рівень оволодіння дитиною навичками культурної поведінки.

## ДОДАТОК 6

**Опросник для педагогів та батьків "Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей" (А.М.Щетініна).**

№	Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки.	ніколи	іноді	часто
1	Проявляє інтерес до емоційної поведінки інших.			
2	Спокійно здалеку дивиться в бік дитини, яка переживає.			
3	Підходить до дитини, яка переживає, спокійно дивиться на нього.			
4	Намагається привернути увагу дорослого до емоційного стану іншого.			
5	Яскраво, емоційно реагує на стан іншого, заражається їм.			
6	Реагує на переживання іншого, кажучи при цьому: "А я не плачу", "А у мене теж", "А мені теж ...?"			
7	"Зображує" співчуття, дивлячись при цьому на дорослого, чекає похвали, підтримки.			

8	Повідомляє дорослому, як він пожалів, допоміг іншому.			
9	Пропонує переживаючій емоційний стан дитині що-небудь (іграшку, цукерку і ін.)			
10	Постає поруч з дитиною, безпорадно дивиться на неї, на дорослого.			
11	Виявляє співчуття тільки на прохання дорослого (заспокоює, обіймає, гладить і ін.).			
12	Активно включається в ситуацію, за власною ініціативою допомагає, гладить, обіймає і ін., тобто заспокоює дитину.			

### Обробка і інтерпретація результатів.

**Кількісна:** - якщо дитина часто поводить себе адекватно поведінці, зазначеній в пунктах 1, 5, 9, 12, то за кожне з цих проявів вона отримує 6 балів, що в сумі становитиме 24 бали;

- якщо подібні форми поведінки вона виявляє лише іноді, то їй присвоюється за кожну по 5 балів;

- якщо форма поведінки дитини зазначена в пунктах

4, 6, 7, 8, часто адекватна, то за них вона отримує по 4 бали;

- якщо прояв даних форм поведінки (4, 6, 7, 8) спостерігається у дитини лише іноді, то вона отримує за них 3 бали;

- якщо поведінка дитини часто відповідає пунктам 2, 3, 10, 11, то ставиться по 2 бали;

- якщо дитина ніколи не проявляє зазначеної поведінки, то ставимо 0 балів.

### Якісна інтерпретація даних.

Якщо дитина проявляє інтерес до стану іншого, яскраво, емоційально на нього реагує, активно включається в ситуацію, намагається допомогти, заспокоїти іншого, то це може інтерпретуватися як прояв дитиною гуманістичної форми ( високий) прояв емпатії. До дітей з гуманістичним типом емпатії відносяться ті, хто набрав від 20 до 24 балів.

У тому випадку, коли дитина намагається відвернути увагу дорослого на себе, емоційно реагує на переживання іншого, але при цьому каже: "А я не плачу ніколи ... "і т.п., якщо дитина, прагнучи отримати похвалу, схвалення дорослого, лише зображує співчуття, співпереживання іншому, то всі ці показники розглядаються як прояв егоцентричної емпатії. Егоцентричну емпатію проявляють діти, які набрали від 12 до 16 балів.

Діти, не виявляють інтересу до емоційного стану інших, слабо реагують на їх переживання і вчиняють емпатійні дії лише по спонуканню дорослого, можуть бути віднесені до низького рівня розвитку емпатії. Це діти, які отримують від 1 до 8 балів.

Діти з кількістю балів від 17 до 19 можуть бути віднесені до змішаного типу емпатії.

Якщо ж бал дитини коливається в межах 11, то можна припустити, що розвиток емпатії у неї йде по егоцентричному типу.

## ДОДАТОК 7

**Опитувальний лист для виявлення особливостей емоційного стану дитини. (Н.Артюхіна, А.М.Щетініна).**

Опитувальний лист призначений для виявлення особливостей емоційного стану дитини. Він також дозволить визначити, благополучність або не благополучність дитини в емоційному плані. Прочитайте уважно питання, із запропонованих нижче варіантів відповіді виберіть потрібний (підкресліть його).

1. Який загальний емоційний стан дитини спостерігається найчастіше:

а) життєрадісний;

Б) спокійний.

В) похмурий, пригнічений.

2. Як дитина адаптується до нових умов:

А) легко;

Б) з труднощами;

В) важко.

3. Як часто проявляє дитина агресивні форми поведінки (кусається, б'ється, жорстоко поводить з іграшками та ін.):

а) рідко;

б) іноді;

в) часто.

4. Чи проявляє дитина емоції в неадекватних ситуаціях (сміється, коли розповідають сумну історію і ін.):

а) ніколи;

б) рідко;

в) часто.

5. Чи проявляє дитина співчуття, співпереживання до однолітків, героїв казок та ін.:

а) завжди;

б) рідко;

в) ніколи.

6. Як дитина спілкується з однолітками:

а) активний, ініціативний, спілкується із задоволенням, велике коло спілкування;

б) спілкується невпевнено, коло спілкування вузьке;

в) майже не спілкується, замкнутий в собі.

1. Як спілкується дитина з вихователями та іншими дорослими:

а) вільно, розкуто;

б) стримано, невпевнено;

в) скуто, пасивно.

2. Чи характерно для дитини боятися безпечних предметів, надмірна обережність:

- а) ніколи;
- б) іноді;
- в) часто.

3. Як часто дитина проявляє капризи, упертість:

- а) рідко;
- б) іноді;
- в) часто.

4. Чи характерні для дитини такі прояви: замкнутість, тривожність:

- а) немає;
- б) в незначній мірі;
- в) так.

5. Чи здатна дитина керувати своїми емоціями (стримувати сміх в ситуації, де вона недоречна і ін.):

- а) майже завжди;
- б) рідко;
- в) ніколи.

6. Чи характерні для дитини такі вегетативні прояви: почервоніння шкіри, пітливість, поганий сон і апетит, енурез (нетримання сечі), скутість рухів і ін.:

- а) ніколи або дуже рідко;
- б) іноді;
- в) часто, майже завжди.

### **Обробка результатів**

За кожен відповідь відповідну букві А, нараховується 0 балів, букві Б - 1 бал, букві В - 2 бали. Потім підраховується сума балів.

### **Інтерпретація даних.**

Якщо вийшло в сумі від 0 до 12 балів, то можна констатувати, що дитина емоційно благополучна. Якщо ж сума дорівнює 13-18 балам, то можна

вважати, що дитина не цілком емоційно благополучна. Показники від 19 до 24 балів свідчать про емоційне неблагополуччя.

**Примітка.** Даний опитувальник може бути запропонований для заповнення вихователям, які працюють з дитиною, і батькам або іншим дорослим, які добре знають дитину.

## ДОДАТОК 8

### Тест: "Да або Ні" (Н. И. Гуткіна).

Мета: використовується для вивчення вміння дитини діяти за правилами (розвиток довільності поведінки).

Дитині дається така інструкція: «Зараз ми будемо грати в гру, в якій не можна вимовляти слова «так» і «ні», повтори, будь ласка, які слова можна буде вимовляти» (дитина повторює їх). «Тепер будь уважний, я буду ставити тобі питання, відповідаючи на які, можна вимовляти слова «так» і «ні»».

Щоб правильно відповісти на питання, дитині необхідно постійно, не відволікаючись, утримувати в пам'яті умову гри і прийнятий ним намір відповідати певним чином, контролювати свої відповіді, стримувати безпосереднє бажання відповісти словами «так» і «ні» і одночасно обмірковувати відповідь. Все це неможливо без певного розвитку довільності.

Випробуваному задають такі питання:

Ти хочеш йти до школи?

Ти любиш коли тобі читають казки?

Ти любиш дивитися мультфільми?

Ти хочеш залишитися ще на рік в дитячому саду?

Ти любиш грати?

Ти хочеш вчитися?

Ти любиш хворіти?

Ти любиш гуляти?

Обробка результатів проводиться шляхом підрахунку балів, нараховуються за помилки, під якими розуміються тільки слова «так» і «ні». Вживання дітьми просторічної лексики (слова «ага», «неа» і т. Д.) Не розглядаються в якості помилки. Також не вважається помилкою безглуздий відповідь, якщо він задовольняє формальному правилу гри. Кожна помилка оцінюється в 1 бал. Якщо дитина правильно відповів на всі питання, йому виставляється 0 балів.