**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИСТЕТ**
**ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**
Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

# ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА АВТОРСЬКУ ІНТЕРАКТИВНУ МЕТОДИКУ «ЧАС»

Студентки 2 курсу,
Групи ВАМ-1-24-1.4.д,
другого (магістерського) рівня
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньої програми 016.00.02
Втручання при аутизмі
Здерчук Аліни Борисівни

Науковий керівник: Т. В. Скрипник
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Використання чужих ідей,
результатів і текстів мають
посилання на відповідне джерело

_____ _____
(підпис студента) (ініціали, прізвище)

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії: _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії: _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

_____
(підпис) (ініціали, прізвище)

_____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Допуск до захисту
Перед ЕК
_____ О.В. Мартинчук,
Завідувач кафедри спеціальної
Та інклюзивної освіти

м. Київ – 2025 р.

# ЗМІСТ:

**ВСТУП**……. 3

**РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ ОСІБ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ**…….. 9

1.1. Самоорганізація як феномен і як процес……. 9

1.2. Чинники труднощів формування здатності до самоорганізації осіб з аутизмом…… 21

1.3. Теоретична модель формування здатності до самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом……... 33

Висновки до першого розділу…….. 37

**РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ**…… 39

2.1. Визначення системи діагностичного інструментарію…… 39

2.2. Організація та етапи проведення констатувального експерименту…….. 45

2.3. Інтерпретація отриманих результатів……..... 52

Висновки до другого розділу…….. 58

**РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОМОРГАНІЗАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА АВТОРСЬКУ ІНТЕРАКТИВНУ МЕТОДИКУ «ЧАС»**…… 60

3.1. Ресурси інтерактивної методики «Час» для формування здатності дітей з аутизмом до самоорганізації……. 60

3.2. Організація і особливості впровадження формувального експерименту…. 70

3.3. Аналіз ефективності отриманих результатів……... 85

Висновки до третього розділу..…….. 105

**ВИСНОВКИ**…… 107

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**…… 110

**ДОДАТКИ**…… 116

# ВСТУП

Одним із найскладніших завдань, яке постає у процесі виховання дитини з аутизмом – це формування її здатності до самоорганізації. У будь-якій сфері життєдіяльності врешті-решт потрібно не лише навчати дитину, але й формувати у неї здатність самоорганізовуватись, тобто спонукати самого себе до певної діяльності, мати чітке уявлення про предмет цієї діяльності, знати процедуру виконання активності та контролювати і оцінювати себе.

Це складна багатокомпонентна сукупність навичок і знань, якими дитина має володіти та оперувати вільно у будь-якій життєвій сфері.

Понятійно-категоріальний апарат магістерської роботи включає такі поняття: компоненти самоорганізації, самомотивація, когнітивно-змістовий компонент, операційно-діяльнісний компонент, оцінно-рефлексивний компонент, тайм-менеджмент, візуальний розклад, часові категорії.

Підставою для вибору і розроблення теми магістерського дослідження стало авторське проєктування у 2023 році інтерактивної методики «Час» для вивчення часових категорій дитиною автора дослідження. У процесі вибору теми було визначено сферу застосування авторської методики «Час», а саме формування самоорганізації у дітей з аутизмом через оперування часовими категоріями (тайм-менеджмент) завдяки використанню методики.

**Актуальність дослідження.** До труднощів у осіб з розладом аутистичного спектра (РАС) відносять недостатню сформованість виконавчої функції, наслідком чого, в тому числі, є залежність осіб з РАС від супроводу з боку інших осіб (батьків, педагогів, опікунів), що виявляється у побуті, навчальній діяльності, дозвіллі, взаємодії з іншими людьми, реалізації у професійній діяльності. Діти з РАС у переважній більшості не керують своїм життям самостійно: ту чи іншу їхню діяльність планують дорослі особи, які їх супроводжують і контролюють, що погіршує якість життя як дитини, так і самих дорослих. Тому одним з найважливіших завдань освітнього процесу для дітей з РАС має бути створення умов і застосування необхідних ресурсів для формування у них самоорганізації у різних сферах їхньої життєдіяльності.

Самоорганізація – це одна з базових характеристик особистості, завдяки якій людина здатна визначати свої потреби, спонукати себе до дій емоційно-вольовим зусиллям, задовольняти свої потреби, нести відповідальність за наслідки вчиненого вибору, оцінювати власні дії, в тому числі для усвідомлення умов настання відповідальності. Важливим складником здатності до самоорганізації є керування своїм часом (тайм-менеджмент). Коли дитина навчається планувати й упорядковувати свій час, вона позбавляється інфантильності, безпорадності, натомість стає більш організованою і самостійною.

Науковці доходять згоди стосовно того, що у дітей з аутизмом є труднощі у розумінні, засвоєнні та використанні поняття часу у повсякденному житті. Узагальнено можна представити основні чинники таких труднощів, а саме: 1) діти з РАС важко сприймають абстрактні поняття, а при вивченні часових категорій часто застосовуються методики, спрямовані на високорозвинену уяву дітей з типовим розвитком; 2) певні методики вивчення часу перевантажені надмірною візуальною та текстовою інформацією, що ускладнює для дітей з РАС розуміння навчального матеріалу; 3) вивчення часу відбувається у штучних умовах, що унеможливлює прив’язку навчання до поточної ситуації, сприймання часу і орієнтир на нього.

Важливим моментом, який необхідно відмітити – це те, що використання часу неможливе саме по собі. Це явище, яке завжди пов’язане із виконанням певної діяльності людини або настання певних подій. Тайм-менеджмент виконує роль сигналів, які чинять спонукальну дію на здійснення людиною дій з початку, припинення активності, перерв, тривалості. Фактично це один із елементів керування своєю поведінкою.

Незважаючи на те, що питанню самоорганізації та вивченню часових категорій в контексті навчальної діяльності дітей з РАС приділено увагу в багатьох навчально-методичних розробках, нами не було знайдено досліджень щодо формування здатності до самоорганізації у дітей в інших сферах, окрім навчальної – дозвіллі, щоденних рутинах і самообслуговуванні, соціальній сфері.

**Мета дослідження**: теоретично обґрунтувати та емпірично довести ефективність формування здатності до самоорганізації дітей з розладами

аутистичного спектра з опорою на авторську інтерактивну методику «Час», спрямовану на оволодіння навичкою розуміння та використання свого часу (тайм-менеджмент) у всіх доступних для дослідження сферах.

**Завдання**, що були визначені відповідно до мети дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз наукових джерел з таких питань, як: 1) сутність явища «самоорганізація», його структурні компоненти та передумови розвитку; 2) висновки українських та зарубіжних науковців щодо стану сформованості структурних компонентів самоорганізації в осіб з РАС, а також труднощів їх становлення.

2. Визначити стан сформованості структурних компонентів самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з РАС.

3. Впровадити систему навчання дітей молодшого шкільного віку з РАС навичкам самоорганізації з опорою на управління часом з використанням авторської методики «Час», з'ясувати успішність формування здатності до самоорганізації.

4. Розробити методичні рекомендації щодо формування здатності до самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з РАС з використанням авторської інтерактивної методики «Час».

**Об'єктом** дослідження є здатність до самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра.

**Предметом** дослідження є зміст та алгоритм формування здатності до самоорганізації у дітей з аутизмом через авторську інтерактивну методику «Час», розроблену автором магістерського дослідження у 2023 році, як засіб формування у дітей здатності до самоорганізації через управління часом (тайм-менеджмент).

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять**: синергетичний підхід до розкриття феномену «Самоорганізація» (Haken H., Poincaré JH., Prigogine I. та ін); концепція «педагогічної синергетики» (Вознюк О., Чайка В. а ін.); модель процесу самоорганізації (Heath M., Heylighen F., Overwalle F. Van); ідеї про самоконтроль і саморегуляцію як передумови навчальної поведінки (Вакуленко Ю., Скрипник Т.); підходи до розкриття поняття самоорганізації у межах навчальної діяльності (Бондаревська О., Ратушняк Н., Чикурова О. та ін.), нейробіологічні та

нейрофізіологічні підходи до сприймання часу (Aron J. L., Flagan T., Wackermann J., M. Wittmann та ін.); методики тайм-менджменту (Allen D., Chirillo F., Seiwert L. та ін.).

**Методи дослідження.** У процесі магістерського дослідження було використано такі методи:

1) теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, огляд наукових, навчально-методичних джерел, наукових посібників, методик, розробок українських та зарубіжних науковців щодо методів і способів формування здатності до самоорганізації через управління часом, теоретичної та практичної сторони самоменеджменту, управління своїми завданнями, обов'язками та відпочинком, громадським життям, поведінкою тощо;

2) емпіричні: індивідуальне анкетування із закритими запитаннями, формувальний експеримент;

3) методи обробки та аналізу даних: методи якісної та кількісної обробки, непараметричні методи математичної статистики, а саме t-критерій Стьюдента, дисперсійний аналіз ANOVA.

Також використовувались такі доказові практики втручання при аутизмі, відповідно до Звіту 2020 року про Доказові практики для дітей, підлітків та молоді з аутизмом:

- система TEACCH;
- втручання, які базуються на антецедентах (ABI);
- втручання, що здійснюється батьками (PII);
- підказки (PP);
- підкріплення (R);
- самокерування (SM);
- аналіз завдання (TA);
- візуальні підтримки (VS).

**Експериментальною базою** дослідження є Комунальний заклад «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр «Родина», що

розташований в Україні, у місті Чернівці Чернівецької області, по вулиці Гете, будинок 1.

**Елементи наукової новизни** дослідження полягають в тому, що:

- узагальнено концепт «самоорганізація» як явище і процес;

- систематизовано чинники труднощів формування здатності до самоорганізації осіб з аутизмом;

- розширено уявлення про самоорганізацію, що охоплює не лише освітню діяльності, але й інші сфери життєдіяльності осіб з РАС, які не були достатньо досліджені щодо механізмів самоорганізації, а саме: щоденні рутини та самообслуговування, дозвілля, соціальна сфера та ін.;

- уточнено сутність формування здатності до самоорганізації з опорою на концепцію тайм-менеджменту, що передбачає опору на методику керування часом.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що розроблена нами інтерактивна методика «Час» є ефективним інструментом формування здатності до самоорганізації у дітей з аутизмом, що може застосовуватися вчителями, асистентами вчителів та фахівцями, які надають додаткові послуги, у закладах освіти або батьками в домашніх умовах, з метою формування самоорганізації у дитини з РАС у всіх сферах її навчання, розвитку, соціальної адаптації та життєдіяльності, у цілому.

**Апробація результатів дослідження.** Апробація результатів дослідження здійснювалася у 2025 році під час проведення емпіричного констатувального та формувального етапів експерименту на базі Комунального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр «Родина», що розташований в Україні, у місті Чернівці Чернівецької області, по вулиці Гете, будинок 1 (довідка про впровадження).

Основні положення та результати проведеного дослідження представлено на студентській науково-практичній конференції «Перші кроки у науку» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (06.11.2025 р.). А також презентовано на міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (11.11.2025).

**Структура магістерської роботи.** Магістерська робота складається із таких розділів: вступ, три розділи (теоретичний, констатувальний експеримент, формувальний експеримент), загальні висновки, 5 додатків на 42 сторінках, список використаних джерел (59 найменувань, з них 28 – іноземними мовами, 2 інтернет-сайти). Повний обсяг магістерської роботи – 109 сторінок, основного тексту – 89 сторінок. Робота містить 29 таблиць та 34 рисунки на 20 сторінках основного тексту.

# РОЗДІЛ 1
# ОСОБЛИВОСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ ОСІБ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

## 1.1. Самоорганізація як феномен і як процес

Самоорганізація як феномен є універсальним чинником розвитку будь-якої системи – від природи, власного тіла людини до діяльності однієї особи, багатьох осіб, колективів, соціумів.

Еволюція є результатом змін, що відбуваються як наслідок процесів самоорганізації.

Для виконання дослідження з формування здатності до самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку важливо дослідити феномен самоорганізації у широкому розумінні цього поняття, виділити структурні компоненти самоорганізації як процесу, складові самоорганізації та використати зазначені поняття для отримання результату у ході формувального експерименту.

Вивчення **феномену самоорганізації** – це поле діяльності науки «синергетика», яку заснував німецький вчений Hermann Haken у сімдесятих роках минулого сторіччя.

Як зазначав Hermann Haken, «*Синергетика – це міждисциплінарне поле досліджень. Вона займається відкритими системами, що складаються із багатьох окремих частин, які взаємодіють одна з іншою та можуть створювати просторові, часові або функціональні структури через самоорганізацію*» [38].

Міждисциплінарність означає, що наукові поняття, які досліджуються синергетикою, застосовуються однаковою мірою до будь-якої сфери дослідження, із певною адаптацією їх застосування.

Так, Hermann Haken застосовував поняття самоорганізації до таких систем, як фізичні (рідини, лазери, плазма), техніка, хімія (макроскопічні структури), біологія (клітини, що утворюють організм як відкриту складну систему, такі процеси, як кровообіг, серцеві скорочення, дихання та інші функціональні процеси організму), а також до таких високорівневих відкритих складних систем, як мислення, екологія, соціологія.

Розробки науковців у питанні самоорганізації вчені ділять на три періоди:

- період до заснування синергетики як науки (середина XIX сторіччя – 70-80-ті роки XX сторіччя);

- період стрімкого розвитку та оформлення напрямків дослідження самоорганізації наукою синергетикою (70-80-ті роки XX сторіччя);

- період становлення соціальної, або соціокультурної синернетики (початок 2000-х років до цього часу).

Перший період дослідження самоорганізації характеризується розглядом цього питання у галузях математики та природознавства. Одним із видатних науковців, який здійснив істотний внесок у теорію самоорганізації, є Jules Henri Poincaré, французький науковець у таких галузях, як математика, фізика, механіка, астрономія та філософія. Цей вчений ввів такі поняття, пов'язані із теорією самоорганізації та синергетикою, як точка біфуркації (критичний стан нестійкості системи, який під впливом самоорганізації спонукає систему до створення більш диференційного та вищого рівня упорядкування), динамічні системи, атрактори.

Іншими дослідниками, які займались вивченням питань, що стали основою для виділення синергетики у окрему науку, є такі науковці: фізик М. Боголюбов (СРСР) (в Україні існує Інститут теоретичної фізики ім. М. М. Боголюбова Національної академії наук України, темою наукових досліджень якого є в тому числі і «моделювання нелінійної динаміки синергетичних систем» https://bitp.kiev.ua/department/syn), математик А. Ляпунов (СРСР), Л. Мандельштам.

Серед закордонних науковців можна відмітити таких, як італійський фізик Enrico Fermi, британський математик, логік та криптограф Alan Mathison Turing,

У ключі теорії самоорганізації можна відзначити такі напрямки розвитку науки до 50-х років XX сторіччя, як загальна теорія систем, заснована австрійсько-канадським біологом Ludwig von Bertalanffy, однією з цілей якої було дослідження управління системами; теорія дисипативних структур, заснована бельгійським вченим I. Prigogine, відповідно до якої відкриті нерівноважні системи в результаті самоорганізації створюють всередині себе стійкі структури за рахунок втрати енергії цією системою (дисипації); кібернетика шведського вченого Norbert Wiener,

головною книгою якого була «Кібернетика, або управління і зв'язок у тварині і машині» 1948 року видання, у якій він узагальнив принципи управління і зв'язку у системах різної природи – технічних, біологічних, соціальних.

Крім того, у ключі питання самоорганізації розглядались такі процеси, як автохвильові процеси, генерація лазера, гіперцикл і автокаталітичні реакції, теорія катастроф, аутопоезис, теорія еволюційного каталізу, теорія динамічного хаосу, глобального еволюціонізму.

Отже, як бачимо, теорія самоорганізації розпочала свій розвиток із цілої низки наукових розробок у багаточисельних дисциплінах.

Науковці прийшли до висновку про спільність принципів самоорганізації у багатьох процесах, тому у 60-70-х роках XX сторіччя набув розвитку такий науковий напрямок, як синергетика.

На початку вчені використовували в основному термін «дисипативні структури», і розвитком цього напрямку в першу чергу займались представники Брюсельської школи синергетики: грецький вчений J. S. Nicolis, бельгійські вчені I. Prigogine та I. Stengers, інші.

Крім того, питанням самоорганізації займалися такі зарубіжні науковці, як датський фізик-теоретик P. Bak, який брав участь у створення теорії самоорганізованої критичності, американський фізик та глибинний еколог F. Capra, південно-африканський філософ і дослідник складних систем P. Cilliers, бельгійський кібернетик Francis P. Heylighen, німецький науковець та один із найвпливовіших спеціалістів у сфері нелінійної динаміки, теорії самоорганізації складних систем та штучного інтелекту K. Mainzer та інші.

В той же час самоорганізацію як феномен почали розглядати у ключі теорії емерджентності, яка вказує на наявність у будь-якої складної відкритої системи таких якостей, які не притаманні її складовим частинам. До прикладу, дослідження мурахи і її поведінки окремо не дасть відповіді на запитання, яким чином організований мурашник. Тобто, мурашнику як самоорганізованій складній відкритій системі притаманні властивості, що відсутні у окремих мурашок.

З цієї точки зору (теорії емерджентності) поняття самоорганізації вивчали такі науковці, як J. Goldstein, F. Kalantari, M. Waldrop, E. Yates та інші.

Вперше поняття «самоорганізація» було введено 1947 року британським кібернетиком, психіатром, неврологом, соціологом та дослідником штучного інтелекту W. Ashby, у його статті «Принципи самоорганізації динамічних систем», опублікованій у “The Journal of General Psycology”, 1947 р., №37, стор. 125-128.

Серед українських науковців, які розглядають питання самоорганізації, можна назвати таких, як В. Андрущенко, Л. Бевзенко, Л. Богата, О. Бондаревська, В. Будз, О. Вознюк, В. Воронкова, Л. Горбунова, І. Добронравова, І. Доннікова, І. Івженко, Д. Козобродова, Н. Кочубей, В. Кремень, С. Кульневич, В. Чайка, О. Чикурова та інші.

Д. Козобродова, зокрема, досліджує самоорганізацію в ключі соціально-філософського аналізу, а також підкреслює гуманітарну і соціальну спрямованість напрямків роботи українських вчених щодо поняття самоорганізації.

Крім того, введено поняття «педагогічна синергетика», яка вивчає процеси освіти з точки зору законів та принципів синергетики.

Авторський колектив під керівництвом В. Чайки досліджує поширення властивостей самоорганізації на такі нестабільні і складні системи, як освіта, навчальний процес, особистість учня.

У своїх роботах Т. Скрипник наголошує на самостійності, саморегуляції, самоконтролі як передумовах навчальної поведінки, зокрема, робить акцент на організації освітнього простору, яке сприяє самостійному функціонуванню дитини. Для цього педагог ретельно продумує і організовує діяльність учнів, що вимагає глибокого розуміння методів впливу на поведінку і розвиток дітей, усвідомлення індивідуальних потреб кожної дитини та педагогічної майстерності [20].

Починаючи з 80-х років XX сторіччя виник наступний напрямок вивчення самоорганізації – соціальна синергетика, або соціокультурна синергетика, яка розглядає принципи самоорганізації стосовно таких сфер, як соціум, соціальні зв’язки, економіка, гуманітарні сфери, освіта тощо.

Отже, поняття самоорганізації у загальному розумінні стосується відкритих складних систем, у яких відбувається процес вдосконалення або перебудови цієї

системи за рахунок дії внутрішніх факторів та відсутності зовнішніх як чинників змін, хоча зовнішні чинники можуть діяти як підсилюючим способом, так і послаблюючим.

Одним з найвлучніших, на нашу думку, визначень здатності до самоорганізації є визначення P. Cilliers: *«Здатність до самоорганізації - це властивість складних систем, яка дозволяє їм розвивати або змінювати внутрішню структуру спонтанно та адаптовано, щоб справлятися з навколишнім середовищем або маніпулювати ним».* [37, с. 90]

Ще одна думка, щодо самоорганізації: бельгійський вчений I. Prigogine описував самоорганізацію як «порядок із хаосу» [48].

Введене у 1947 році поняття самоорганізації стало універсальним поясненням хімічних, електро- і біохімічних реакцій, в результаті яких виникає упорядкованість, нова структура, впорядкування.

До прикладу, виявлення самоорганізації у процесах життєдіяльності та взаємодії живих організмів краще пояснює еволюційні процеси складних і надскладних систем.

Як визначає складні системи K. Mainzer: «*це системи, що складаються з багатьох взаємодіючих частин, здатних генерувати нову якість макроскопічної колективної поведінки, проявами якої є спонтанне утворення відмінних часових, просторових чи функціональних структур*» [45, с. 2]

Так як самоорганізація – це процес, що відбувається відносно відкритих складних систем, то доцільно дати визначення цього поняття.

Відкриті складні системи – це будь-які багатокомпонентні структури, які складаються з множини окремих елементів, що взаємодіють між собою, утворюючи з хаосу специфічні структури в результаті процесу впорядкування, і взаємодіють з оточуючим середовищем як через окремі елементи, так і як єдина цілісна структура.

До складних систем наука синергетика відносить, окрім таких складних відкритих комплексних систем, як фізика, також свідомість та мислення людини.

Загальну модель процесу самоорганізації, до прикладу, описали автори M. Heath, F. Heylighen, F. Van Overwalle у 2004 році.

Для кращого розуміння феномену самоорганізації варто розглянути його у порівнянні із поняттям організації, виділити ключові відмінності між ними і таким чином чіткіше усвідомити це поняття.

Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови значення слова «організовувати» означає *«3) згуртовувати, об'єднувати кого-небудь із певною метою», «4) чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь»* [1]. Отже, із цих визначень ми бачимо те, що основною рушійною силою є зовнішній вплив.

В той же час, Великий тлумачний словник сучасної української мови дає наступні значення слова «самоорганізація»: *«1. Самостійна організація своєї роботи, поведінки.». «2. Процес, у перебігу якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи.». «3. Упорядкування яких-небудь елементів, обумовлене внутрішніми причинами, без зовнішнього впливу.»* [1].

Отже, головною відмінністю між організацією та самоорганізацією є те, що:

- рушійною силою у самоорганізації є внутрішній ресурс, причина, та відсутність зовнішнього впливу;

- рушійною силою в організації є зовнішня складова, як ключова для забезпечення будь-якого процесу.

При цьому зовнішній вплив також може бути присутнім у процесі самоорганізації, так як це стосується відкритих систем, які завжди взаємодіють із зовнішнім середовищем, але вплив зовнішніх чинників є не ключовим, а допоміжним – посилюючим або послаблюючим.

На підтвердження цього P. Cilliers у своєму дослідженні складних структур висловлює думку щодо властивості складних структур розвиватися без втручання зовнішніх чинників чи будь-якої централізованої форми внутрішнього контролю [37, с. 90].

Отже, як бачимо, самоорганізація має універсальну природу, вона забезпечує існування, розвиток та взаємне існування усього фізичного та антропосоціального світу.

В цілому, визначення самоорганізації як феномену можна пояснити як здатність складної багатокомпонентної відкритої системи (тобто такої, що постійно взаємодіє та обмінюється інформацією та енергіями з оточуючим середовищем, та до якої відноситься також мислення людини, її навчальна поведінка, освіта в цілому і навчальний процес конкретної особи зокрема) до утворення певної упорядкованості, самодостатньої структури, на основі винятково внутрішніх факторів без якогось зовнішнього специфічного впливу.

Зовнішні чинники при цьому можуть здійснювати підсилюючу чи послаблюючу дію на організацію такої структури, можуть створювати обставини та умови, за яких виникає потреба у тій чи іншій діяльності, але основою для самоорганізації є не зовнішні, а все ж таки внутрішні фактори. Самостійність організації залежить винятково від достатності внутрішніх факторів, які в сукупній взаємодії призводять до створення упорядкованої структури.

Українські науковці в основному окреслюють проблематику самоорганізації навчальної діяльності як не вирішену і важку для формування у дітей з аутизмом (В. Чайка). Наголошується, що самостійність, самоосвітня діяльність, самоорганізація навчальної діяльності є метою, при досягненні якої дитина буде здатна до самопізнання, самовдосконалення і самореалізації.

У Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті початкової освіти, затвердженому постановою Кабінету міністрів України від 21.02.2018 р. №87, у редакції, затвердженій постановою Кабінету міністрів України від 24.07. 2019 р. №688, Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», затверджених Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243, зазначено, що метою початкової освіти, серед різних компетенцій, є також розвиток самостійності у навчанні та праці, опануванні нових знань, технологій, через особисту ідентифікацію, здорову і безпечну поведінку, проведення самоаналізу власної навчальної діяльності, самостійне планування своєї роботи.

Самостійність і самоорганізація – тісно пов’язані поняття, які випливають один з одного. Фактично для їх формування використовуються одні й ті ж елементи, здатності і етапи.

Здатність дітей до самоорганізації в межах навчальної діяльності досліджували такі науковці як О. Бондаревська, Н. Мирончук, О. Писарчук, Н. Ратушняк, О. Теслюк, В. Чайка та інші.

У педагогічній літературі пропонують такі типові способи створення умов для самоорганізації дітей, як навчання дітей ставити правильні запитання, відбирати найбільш підходящі засоби навчального процесу, аналізувати отриману інформацію і т.д.

Зокрема, В. Чайка та автори досліджують самоорганізацію дітей з особливими освітніми потребами у навчальній діяльності. Так, пропонується поділ самоорганізації на чотири компоненти та вплив на кожний із компонентів окремими організаційними та адаптивними методами.

Наприклад, для підвищення мотиваційного компоненту пропонується застосування адаптованих навчальних матеріалів, спрощених та альтернативних завдань, надання можливості обирати форму домашніх завдань, гнучкої системи заохочень і покарань.

Змістовий компонент пропонується формувати за рахунок адаптованих матеріалів, які покращують засвоєння знань, і покладається це питання на педагога, який повинен володіти досить високим рівнем педагогічної майстерності та творчості.

Операційно-діяльнісний компонент рекомендується розвивати за рахунок підбору різних способів пізнання матеріалу, включаючи перегляд відеороликів, використання електронних засобів навчання тощо. При цьому рекомендується приділяти особливу увагу розвитку таких понять, як пам’ять, сприймання, увага, мислення.

Оцінно-рефлексивний компонент самоорганізації автор пропонує розвивати в процесі спілкування за результатами виконаної роботи, під час якої педагог наводить

запитання, відповідь на які приводять дитину до усвідомлення своїх досягнень та рефлексії.

Зарубіжні науковці вивчають питання самоорганізації у навчальній діяльності. Опорою для формування цієї складної комплексної якості особистості обирають доказові методи втручання, які мають доказову базу впливу, до прикладу, комплексну програму втручання TEACCH, візуальні підтримки. Самоорганізацію розглядають у якості результату використання доказових методів втручання.

Цікавим елементом зарубіжних праць, які стосуються теми даного дослідження, є питання сприйняття часу мозком людини, в плані нейробіології, нейрофізіології. У цьому питанні працюють такі дослідники, як Aron J. L., Flagan T., Lane S. D., Paulus M. P., Simmons A. N., Wackermann J., Wittmann M.

Зокрема, зазначені вчені вивчають нейрологічні процеси сприйняття часу мозком людини, висувають теорії щодо частин мозку, в яких генерується здатність відчувати час, описують теорії синхронізації діяльності та відчуття часу. Такі дослідження мають велике значення, так як показують, що сприйняття та використання часу залежить не лише від навчання і тренінгів стосовно тайм-менеджменту, але й від стану здоров’я мозку людини.

Розлад аутистичного спектра, з огляду на ті труднощі, які супроводжують буття і життєдіяльність дитини з аутизмом, ставить великий виклик науковцям і педагогам стосовно формування здатності дитини до самоорганізації. Важливе значення тут має передбачення і створення умов для злагодженої взаємодії усіх аспектів самоорганізації, з урахуванням збережених функцій організму дитини з аутизмом.

Далеко не кожна особа має схильність до самоорганізації, і навчання самоорганізації – складний і тривалий процес розвитку особистості, який повинен відпрацьовуватися у всіх сферах, в яких дитина з аутизмом функціонує. Саме у зв’язку з необхідністю врахування збережених функцій та особливостей розвитку дитини, а також з тим, що діти з особливими освітніми потребами значно важче засвоюють навички і знання, що потребують застосування абстрактного мислення, уваги, уяви та інших якостей, що у переважній більшості порушені, потрібен індивідуальний підхід до навчання дитини з аутизмом до самоорганізації.

До прикладу, Ю. Сілявіна перераховує в якості складових елементів самоорганізації мотивацію і свідоме ставлення до навчання, вміння вчитися, читацькі вміння, вміння роботи з текстами, самостійність навчання, здатність до організації праці [18, с. 536].

В інших джерелах зазначається такий компонентний склад самоорганізації: 1) самомотивація, 2) пізнавальний інтерес, 3) визначення пріоритетів, 4) планування діяльності, 5) аналіз наявності та ефективності використання власних матеріальних ресурсів, 6) аналіз ефективності використання свого часу (тайм-менеджмент), 7) організація розкладу дня, 8) організація місця діяльності, 9) рефлексія, 10) самоконтроль та самооцінка.

Науковці в основному вивчають процеси самоорганізації у дітей саме у сфері навчальної діяльності, яку можна розглядати як найбільш значущу для дітей молодшого шкільного віку, так як така діяльність займає значну частину життя дитини і має значний вплив на неї.

Крім того, в процесі навчальної діяльності є можливість проводити чіткі спостереження за процесом формування здатності до самоорганізації у дитини, вводити додаткові фактори впливу або контрольовано усувати фактори зовнішнього впливу з метою створення умов для формування здатності дитини до самоорганізації, вимірювати результати.

Так, у своїй дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії О. Чикурова визначає самоорганізацію навчальної діяльності через такі самопроцеси, як самомотивація, самоактуалізація, самопланування, саморегуляція, самопізнання, самоосвіта, самоаналіз, самоконтроль, самооцінка. [29, с. 54]

Компоненти та структурні елементи самоорганізації є взаємопов’язаними і переплетеними між собою.

Найбільш відповідним, на нашу думку, є такий компонентний склад процесу самоорганізації [29, с. 25]**:**

- мотиваційний;
- когнітивно-змістовий;
- операційно-діяльнісний;

- оцінно-рефлексивний.

Такий компонентний поділ, на наш погляд, є найбільш об’єктивно згрупованим, так як більш розширені переліки складових містять ті елементи, які виконують одну й ту ж функцію. Наприклад, організація розкладу дня та організація місця роботи виконують функцію, яка відповідає на питання «яким чином здійснити діяльність?». Пізнавальний інтерес та самомотивація також відносяться до однієї функціональної категорії, яка відповідає на запитання «чому я здійснюю цю діяльність?».

Саме тому компонентний розподіл на чотири елементи є функціонально відповідним та зручним для аналізу і використання.

Як структурні компоненти самоорганізації, так і самопроцеси як складові самоорганізації, на наш погляд, є універсальними та можуть застосовуватися до будь-якої діяльності дитини, а не лише до навчальної.

В українській та зарубіжній науковій літературі не зустрічаються дослідження щодо формування самоорганізації у дітей з аутизмом в інших сферах життєдіяльності, окрім навчальної. На нашу думку, самоорганізація як здатність повинна формуватися у дітей постійно під час будь-якої діяльності – в побуті, у дозвіллі, стосунках тощо, і одним із ключових факторів впливу на розвиток компонентів самоорганізації є управління часом, тайм-менеджмент, на який можна опиратися як на стимул до початку, тривалості та припинення діяльності, настання і передбачення подій та фактів.

Одним із важливих чинників самоорганізації науковці називають силу (енергію), яка спонукає до взаємодії компоненти складної системи з метою створення певної впорядкованості, структури. Результат самоорганізації виникає внаслідок внутрішньої взаємодії окремих компонентів відкритої складної системи, за умови достатньої внутрішньої сили, що спонукає до такої взаємодії і не потребує зовнішнього впливу чи контролю.

Така сила у різних відкритих багатокомпонентних системах може бути різною – від сили хімічних зв’язків у хімічних процесах, що відбуваються всередині організму, до мотивації особи на досягнення певного результату у різних видах діяльності.

У життєдіяльності особи така сила є еквівалентною рівню сформованості усіх чотирьох компонентів самоорганізації. Тобто, для того, щоб самоорганізація відбувалась як процес, потрібно, щоб усі компоненти самоорганізації були сформовані на достатньо високому рівні, саме тоді їхня внутрішня взаємодія набуває критичного рівня і забезпечує створення нової структури (знання, навички, дії, діяльності тощо).

Опишемо компоненти самоорганізації (табл. 1.1):

*Таблиця 1.1*

**Компоненти самоорганізації**

| | |
|---|---|
| Мотиваційний | Його ще називають ціннісно-мотиваційним компонентом.<br>Включає в себе сукупність власних внутрішніх мотивів, потреб, стимулів, бажань, амбіцій, актуальних для особи цілей, значущих подій, зрозумілих і візуально уявних для дитини результатів, а також зовнішніх ситуативних чинників, які разом забезпечують перетворення зовнішньої мети у внутрішню потребу дитини, є спонукальними причинами для вольових дій і вчинків і є здатними подолати внутрішні страхи та невпевненість як чинників блокування дій.<br>Сила самомотивації залежить від сили власного мотиву та інтенсивності ситуативних чинників, які в поєднанні впливають на дії та вчинки дитини, стійкість її інтересу до певної діяльності [14, с. 65-74].<br>Цей компонент відповідає на запитання «Що саме я хочу зробити? Навіщо я хочу це робити? Чи достатньо сильно мені це потрібно?». |
| Когнітивно-змістовий | Це – предметний зміст, який охоплює комплекс теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, компетентностей, когнітивних процесів (пам’ять, увага, сприйняття, розуміння, мислення тощо), завдяки застосуванню та оперуванню якими дитина може досягти цілі, яку собі ставить (завдання, бажання тощо), сформувати нові, більш складні знання чи навички. |

| | |
|---|---|
| | Цей компонент відповідає на запитання «Що саме виконується в процесі діяльності?» |
| Операційно-діяльнісний | Дії, способи діяльності та операції, що здійснюватиме дитина в процесі самоорганізації своєї діяльності.<br>Цей компонент відповідає на запитання «Яким саме способом здійснюється діяльність?» |
| Оцінно-рефлексивний | Цей компонент включає самоконтроль і самооцінку, а також рефлексивний аналіз власної діяльності.<br>Цей компонент відповідає на запитання «Чи відповідає те, що я зробив(ла), моїм цілям? Чи задоволений(а) я результатом або діяльністю?». |

Отже, для цілей магістерського дослідження було обрано функціональний поділ самоорганізації на компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний. Саме такий поділ, на нашу думку, є функціонально чітким і вимірюваним.

## 1.2. Чинники труднощів формування здатності до самоорганізації осіб з аутизмом

Для визначення чинників труднощів формування здатності до самоорганізації дітей з аутизмом, необхідно проаналізувати рівень сформованості усіх компонентів самоорганізації окремо та здатність до самоорганізації в цілому.

**1. Мотиваційний компонент.**

Мотиваційна спрямованість у дітей з аутизмом, як правило, не направлена на пізнання і розширення нових знань, натомість регулюється зовнішніми мотиваційними стимулами, що спрямовані переважно на задоволення простих потреб.

Різні сфери життя приносять дитині різні емоції і стани, вимагають різної сили мотивації, залежно від того, які зусилля дитина повинна прикласти, які перешкоди подолати, щоб виконати певну діяльність, які результати дитина отримає.

Крім того, дитина має володіти сформованою здатністю ставити собі цілі – як в короткій перспективі, так в середній і довготривалій. Водночас ціль має відображати для дитини бажане уявлення (далеко не завжди візуальне) про результат, дитина має бажати настання такого результату, а не сухо і беземоційно ставити собі ціль.

Дитина повинна чітко уявити ціль, візуалізувати її, ця ціль має подобатися дитині, для того, щоб, у разі привабливості такої цілі для себе, розпланувати шлях досягнення та спонукати себе до дій.

Цілепокладання у дітей з аутизмом молодшого шкільного віку утруднене, в основному зводиться до негайних короткострокових цілей, які дитина може бачити перед собою, що складаються з мінімальної кількості кроків (одного-двох) та приносять дитині позитивне задоволення. Це також пов’язано з недостатністю та складністю формування у дитини розуміння пріоритетів, у зв’язку із порушенням абстрактного мислення, уяви, так як саме абстрактне мислення забезпечує розуміння таких понять, як доцільність, пріоритетність.

Але мотивація повинна виникати не лише при покладанні таких цілей, які відображають приємні і бажані для дитини результати. Такі сфери життя, як самообслуговування чи щоденні рутини, або навчальна діяльність далеко не завжди є приємними, при цьому дитина все ж таки повинна мати мотивацію до виконання таких дій.

Для цього існують певні мотиваційні умови, створені соціумом у процесі еволюції, завдяки яким у будь-якої особи виникає самомотивація виконати певні дії.

Саме тому при роботі із дітьми з аутизмом широко застосовується метод створення мотиваційних умов, до прикладу, через депривацію, шляхом впливу на попередні чинники (антецеденти) або впливу на наслідки (позитивні або негативні підкріплення, позитивні або негативні покарання), що є імітацією природних і соціальних мотиваційних умов.

Особливу увагу науковці приділяють вивченню соціальної мотивації, так як вважається, що дефіцит соціальної мотивації відіграє центральну роль у розладі аутистичного спектра [35]. Дослідженню мотиваційних факторів при розладах

аутистичного спектра почали приділяти увагу останні 10-15 років, хоча до цього зосереджувалися більше на когнітивній сфері, зокрема на теорії розуму, виконавчій дисфункції [35].

На наш погляд, варто мати на увазі, що самомотивація може проявлятися не лише тоді, коли особа в результаті діяльності отримає щось приємне, уникне чогось неприємного або отримає увагу оточуючих. На наше переконання, самомотивація може виникати також і в наступних умовах:

1) в разі сформованості звички діяти певним чином, тобто коли під час повторення одного й того ж сценарію за умови настання певних умов поведінка дитини відбувається за конкретним варіантом, наприклад, звичка виносити сміття, коли виходиш з дому, миття рук після туалету;

2) в разі формування певного ритуалу, тобто дій, які виконуються регулярно незалежно від настання певних умов чи зміни умов, наприклад, чищення зубів зранку та ввечері, прання одягу та прибирання по певним дням.

Звички та ритуали є досить сильними двигунами самомотивації внаслідок того, що певні дії стають автоматичними, їхнє виконання в силу автоматизму не потребує постійного застосування волі особи. Застосування волі для особи з аутизмом є досить складним вмінням, так як порушення емоційно-вольової сфери в частині вольового елемента спостерігається у більшості осіб з аутизмом. У випадку ж закріплених звичок та ритуалів вольовий фактор не відіграє ключової ролі;

3) у разі, коли мотиваційні умови полягають у відсутності якихось приємних чи необхідних дитині благ, і отримання таких благ для дитини є досить високо бажаним, до прикладу, похід до ігрового майданчика, або в кафетерій, або до кінотеатру;

4) у разі, коли дитина свідомо ставить собі певні цілі, завдяки досягненню яких дитина отримує абстрактні блага, наприклад, соціальне схвалення, відсутність соціального осуду, генералізовані підкріплення (жетони або гроші, які можна обміняти на бажані блага). Як приклад можна навести участь у конкурсі для отримання медалі, оплесків, схвалення однолітків і значимих дорослих.

Труднощі у осіб з аутизмом щодо самомотивації можуть бути пов’язані, зокрема, з наступними чинниками:

- формування звичок досить утруднене, так як для стійкого засвоєння певної звички необхідно, щоб вони були цілеспрямовано сформовані супроводжуючим дорослим, який визначиться із пріоритетними звичками, що є бажаними для формування, і це не завжди виконується, так як з-за великого обсягу необхідних знань і навичок формування звичок часто не ставиться у пріоритет;

- формування ритуальних обов'язкових дій у особи з аутизмом також може бути утруднене, так як далеко не завжди ці дії є приємними, і їх виконання у переважній більшості випадків вимагає значного стимулювання і впливу з боку супроводжуючих дорослих;

- цілепокладання і досягнення якоїсь мети завдяки діяльності, з метою отримання соціального схвалення або уникнення соціального осуду – це досить складна поведінка, і для успішності такої діяльності необхідно, щоб для особи з аутизмом були важливими соціальне схвалення чи соціальний осуд.

Хоча є й досить конкретні мотиваційні умови, за яких у дитини може з'явитися самомотивація, без критичного зовнішнього впливу, коли особі з аутизмом відомі конкретні приємні підкріплення, яких вона прагне досягти, і в цьому випадку відбувається самостійне внутрішнє спонукання до дій;

- уявні образи: будь-яка особа, перш ніж почати діяльність, уявляє собі результат, використовуючи при цьому уявний образ, візуалізуючи таким чином те, що вона хоче досягти. З-за порушень у префронтальних зонах мозку у осіб з аутизмом ця функція порушена, вони можуть добре керуватися тим, що бачили фізично – у власному досвіді або на змодельованому візуальному образі, але їм важко створити образ в уяві без наявного вже досвіду.

**2. Когнітивно-змістовий компонент**, тобто сформованість навичок, знань, змісту діяльності.

Діти з аутизмом мають суттєві труднощі у формуванні навичок, знань, умінь. Це є доведений факт, що у дітей з аутизмом знижений пізнавальний інтерес у зв'язку із нестійкістю, недостатністю та мозаїчністю формування нижніх поверхів піраміди розвитку (сенсорні системи, сенсомоторний розвиток, перцептивно-моторний

розвиток), які є основою для достатньої твердості формування пізнавальних здібностей.

Далеко не завжди особи з аутизмом навчаються спонтанно, за зразком, який вони бачать навколо себе, та без зовнішнього цілеспрямованого впливу, на відміну від осіб з типовим розвитком. Це й відрізняє навчальний процес (в усіх сферах життя) дітей з аутизмом – в даному випадку необхідно за рахунок зовнішнього цілеспрямованого впливу педагога або іншого значимого дорослого формувати ті чи інші навички і знання.

Відповідно, недостатність володіння особою з аутизмом знаннями і навичками утруднює їх використання, так як особа з аутизмом з-за нестійкості чи недостатності знань не оперує, не жонглює ними вільно задля досягнення інших цілей.

Знання і навички призначені не для того, щоб їх просто знати і виконувати. Вони призначені для того, щоб із використанням цих знань і навичок вільно керувати своїм життям, розвивати себе як особистість, самостверджуватися, робити своє життя комфортним, а також приносити користь суспільству і отримувати за це соціальне схвалення та винагороду, відчувати задоволення від своєї присутності на цій землі.

Для того, щоб досягти такої глобальної цілі, навички і знання повинні бути твердо засвоєними, доведеними до автоматизму, вільно оперованими, а також достатніми для формування інших, більш складних навичок і знань.

Особам з аутизмом потребується більше часу на формування навички чи знання, твердого засвоєння, а також генералізації цієї навички чи знання, тобто їх використання у будь-яких ситуаціях життя, де ці навички підходять. Із генералізацією навичок і знань особи з аутизмом мають труднощі.

Спонтанність формування знань і навичок у дітей з аутизмом значно нижча, ніж у дітей з типовим розвитком, тому для пришвидшення процесу навчання дітей застосовуються техніки і методики, які полегшують формування навичок і знань. Наприклад, у дітей з аутизмом є складнощі у вибірковості уваги, їм складно у інформаційному потоці визначити, що головне, а що другорядне, тому на початку вивчення будь-якого об’єкту максимально усуваються усі зайві стимули, які можуть відволікати на себе увагу, та акцентується увага дитини на об’єкті, який вивчається.

І лише після достатньо стійкого засвоєння об’єкту можуть додаватися інші зайві стимули та тренуватися навичка вибіркової уваги.

**3. Операційно-діяльнісний компонент**, тобто володіння способами виконання певних видів діяльності, планування.

Фактично мова йде про методи і алгоритми застосування тих чи інших знань і навичок, що включають:

- спонтанне розуміння, в якій ситуації використовується ті чи інші навички, знання;

- прогнозування настання тих чи інших наслідків в результаті застосування певних дій особою;

- планування власних дій, в тому числі моторне планування, що включає в себе аналіз ситуації, прогнозування реакцій інших осіб, аналіз власних ресурсів, які можна і потрібно використати для цього, вибір та мобілізацію знань і умінь, які потрібні саме зараз для вирішення цієї ситуації, вироблення у свідомості цілісної картини планування;

- здатність використати готовий алгоритм/ланцюжок дій (на основі досвіду) або спонтанно виробити новий алгоритм дій за наявності відхилень в оточуючих обставинах;

- здатність сприймати та реагувати на дії інших учасників ситуації.

Самостійне планування дій дитиною з аутизмом може бути обмежене чи відсутнє, і це є предметом структурованого навчання, математичного мислення, здатності до аналізу та синтезу у вирішення завдань.

Труднощі є також у аналізі наявності та ефективності використання власних матеріальних ресурсів, що потребує спеціального попереднього навчання по алгоритму «для тощо, щоб …, потрібно», щоб дитина ускладнила та генералізувала цю навичку, використовуючи її автоматично у будь-якій ситуації, у якій дитині потрібно проаналізувати і спланувати, які матеріальні ресурси потрібні їй для виконання задачі, а отже, це підлягає окремому навчанню і відпрацюванню педагогом з дитиною.

Також дитині важко аналізувати ефективність використання свого часу (тайм-менеджмент). Про те, що діти з аутизмом мають труднощі у розумінні, вивченні і використанні часових понять у житті, йдеться практично в усіх наукових джерелах. Організація розкладу дня є невід'ємним елементом тайм-менеджменту, а також є предметом вивчення і тренування в межах методики TEACCH, яка внесена до Звіту від 2020 року про науково доведені практики для дітей, підлітків та молоді з аутизмом в якості комплексної лікувальної моделі. Використання часу – це одне з найскладніших абстрактних понять для розуміння дитиною з аутизмом.

Зазначені елементи операційно-діяльнісного компоненту самоорганізації є досить важкими для реалізації, так як потребують швидкої та чіткої взаємодії різних ділянок мозку (у оперуванні часом – префронтальна кора головного мозку та гіпокамп, у плануванні діяльності – префронтальна кора лобної долі головного мозку), і особливо – якісної роботи виконавчої функції мозку.

**4. Оцінно-рефлексивний компонент.**

Самооцінка, як елемент цього компоненту, означає, що дитина повинна співставити ціль, яку вона ставить перед собою, із результатами своєї діяльності. Ціль у реальному житті, як правило, уявна. Людина має уявити, чого саме вона хоче досягти. Для цього вона повинна мати розвинену уяву, щоб згенерувати неіснуючу в житті картинку результату. Співставлення результату та цілі вимагає досить складного процесу мислення, коли дитина повинна порівняти фізичний результат із уявним, знайти відмінності, схожості, вирішити, чи достатньо відповідає результат уявному зразку. Значна частина дітей з аутизмом молодшого шкільного віку мають труднощі з порівнянням однакових об'єктів з деякими відмінностями, з виконанням за зразком та оцінкою результату.

Самоаналіз і рефлексія, як елемент цього компоненту, є також досить складним для дитини з аутизмом, так як потребує глибокого та об'єктивного (наскільки це можливо) вивчення себе, своїх дій, своїх емоцій, стану.

Самоаналіз власних дій і вчинків, своєї поведінки у переважній більшості у дітей з аутизмом утруднене, так як для цього потрібно мати здатність подивитись на себе збоку, оцінити особисті дії і вчинки з точки зору інших людей, а також з точки

зору досягнення поставлених цілей. Така здатність у дітей з аутизмом може бути відсутня, що частково обґрунтовується теорією розуму, відповідно до якої дитина з аутизмом не може оцінити, як саме вона сприймається з боку інших людей.

Крім труднощів стосовно компонентів самоорганізації, окремо можна також зазначити наступні труднощі до самоорганізації у дітей з аутизмом:

- труднощі виконання звичних завдань, прагнення уникнути перенапруження, що може бути обумовлено соматичними захворюваннями та поганим самопочуттям;

- порушена сенсорна інтеграція, що ускладнює сприйняття та обробку дитиною інформації у звичних умовах та у навчальній діяльності зокрема;

- концентрація на власних внутрішніх відчуттях, які можуть заповнювати всю увагу дитини (включаючи больові синдроми, спотворені сенсорні відчуття, обсесії та ін.).

В основному достатній розвиток компонентів самоорганізації у людей залежить від якості виконавчої функції префронтальних зонах головного мозку.

Згадана нами вище виконавча функція мозку забезпечує здатність планувати дії, дотримуватися плану, контролювати процес, вносити зміни до плану залежно від проміжних результатів та досягати цілей, і забезпечує такі здатності: когнітивну гнучкість, інгібіцію, моніторинг, планування, робочу пам’ять, прийняття рішень, вирішення проблем.

Поняття «виконавча функція мозку» було введено нейропсихологинею Мюріел Лезак, яка назвала її "*основою всіх соціально корисних, особистісно значущих, конструктивних і творчих здібностей*" [13] та зазначила такі специфічні виконавчі функції, що мають значення для самоорганізації, як: ініціювання, планування, цілеспрямована дія, самомоніторинг, саморегуляція, воля [43].

Виконавча функція мозку забезпечується в основному префронтальними ділянками головного мозку. Лише частковий список порушень у поведінці та нейровізуалізації, що пов’язаний із порушеннями функціонування префронтальних зон мозку, які відповідають за виконавчу функцію, включає в себе:

- порушення вибірковості уваги;

- порушення розподіленої уваги;

- порушення відновлення епізодичної пам'яті;
- вибіркова увага до емоційних стимулів;
- порушення прийняття рішень через сприйняття;
- труднощі з підтримкою робочої пам’яті;
- труднощі з маніпулюванням робочою пам'яттю;
- труднощі з моніторингом робочої пам'яті;
- порушення робочої пам’яті через зворотне завдання;
- зміщення сприйняття уваги;
- порушення довготривалої пам’яті;
- труднощі з уявними образами;
- наявність агресивних образів;
- труднощі із соціальною доречністю;
- труднощі з організацією, плануванням;
- труднощі із соціальним сприйняттям;
- відчуття жалю;
- імпульсивність;
- самосвідома емоція;
- емпатія;
- емоційний інтелект;
- емоційна обробка;
- агресивність;
- прийняття рішень, пов’язаних із винагородою;
- прийняття рішень, пов'язаних з ризиками;
- емоційні образи;
- саккади (швидкий одночасний рух обох очей між двома або більше фазами фокальних точок в одному напрямку), керовані пам’яттю;
- пригнічення рефлексивних саккад;
- пригнічення рухової реакції;
- моніторинг рухів [33, с. 189].

Виконавча функція використовується мозком при виконанні будь-якої роботи – від приготування бутерброда до планування і виконання операції на відкритому серці, як при виконанні стандартних звичних дій, так і для пошуку нових альтернативних алгоритмів при зміні обставин.

Українські науковці, які займаються вивченням самоорганізації дітей загалом і дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, зазначають тісний взаємозв'язок та взаємозалежність таких понять, як самоорганізація та саморегуляція [17].

На нашу думку, саморегуляція пронизує усі компоненти процесу самоорганізації.

Саморегуляція – це здатність людини управляти своїм психоемоційним станом завдяки самовпливу за допомогою управління уявою, м'язами, диханням, тонусом.

Завдяки саморегуляції людина досягає таких ефектів, як заспокоєння і зменшення емоційної напруги, відновлення і усунення стану втоми, а також активація сил і діяльності.

Саморегуляція полягає в тому, щоб людина сама, просканувавши свій поточний стан і ідентифікувавши наявні проблеми, самостійно, на свій розсуд і незалежно від зовнішніх впливів застосувала методи впливу на свій стан.

Якщо проаналізувати усі названі вище ефекти саморегуляції, то можна прийти до логічного висновку про те, що переважній більшості дітей з аутизмом вкрай важко саморегулюватися.

1. Сканування свого внутрішнього стану та ідентифікація його у дитини з аутизмом утруднене. З огляду на те, що у більшості дітей з аутизмом сенсорна інтеграція порушена, дитині може бути важко зрозуміти свій стан, ідентифікувати локалізацію неприємних відчуттів, їхню причину. Часто життя дітей з аутизмом супроводжується больовими синдромами, причому як локальними, так і генералізованими, як тимчасовими, так і перманентними. У разі, якщо дитина страждала від болю перманентно і не отримувала допомоги внаслідок порушення вербальної поведінки та неможливості з боку батьків зрозуміти те, що у дитини наявний біль, дитина може бути адаптована до того, щоб сприймати такий стан як норму і терпіти біль.

Тобто, для того, щоб ідентифікувати у своєму стані проблему зі здоров'ям і самопочуттям, потрібно знати, що таке норма, а діти з аутизмом з народження можуть не знати стану норми, відповідно, не можуть ідентифікувати свої внутрішні відчуття як такі, що не відповідають нормі. Ці труднощі посилюються порушенням мовлення у дитини, що прямо впливає на її здатність повідомити про те, що вона почувається зле, або у дитини немає у словниковому запасі потрібних слів.

У дитини з аутизмом психоемоційний стан залежить переважним чином не від зовнішніх подій, поведінки інших людей чи стану задоволення своєю діяльністю, а від стану власного здоров'я, фізичного самопочуття, яке може залежати в тому числі від змін у природі і оточуючого середовища, включаючи метеорологічну ситуацію, наявністю поблизу приладів, які видають потужне електромагнітне випромінювання, а також сукупність багатьох одночасних сенсорних стимулів, які неможливо прибрати (шум транспорту, сирени рятувальних автомобілів, повітряна тривога, яскраве сонце, спека тощо).

Отже, такий ефект саморегуляції, як сканування внутрішнього стану та ідентифікація проблеми у дитини з аутизмом утруднене, і формування здатності дитини до цього потребує задіяння спеціалістів багатьох сфер, залежно від причин, тобто зовнішньої допомоги. Фактично цей ефект саморегуляції дитині з аутизмом самостійно здійснити вкрай важко.

2. Самостійне застосування методів впливу на свій стан з метою приведення себе до норми.

До типових способів саморегуляції відносяться: сміх, гумор, позитивні думки, різноманітні рухи, які розслабляють тіло, концентрація уваги на приємних речах (наприклад, квітах, пейзажі за вікном, приємних фотографіях), дихальні вправи, уявне «звернення» до Бога, приємне спілкування з людьми, які подобаються дитині тощо.

Усі ці способи є типовими для людей з нормотиповим розвитком, розвинутою уявою, соціальним інтересом, відсутністю соматичних захворювань, та спрямовані суто на психоемоційну регуляцію. Крім того, в разі, якщо у будь-якої людини з типовим розвитком є неприємні фізичні відчуття, включаючи біль, така людина здатна ідентифікувати це як біль і шукати способи вирішення цієї проблеми,

наприклад, прийняттям знеболювального препарату. Натомість, часто діти з аутизмом не знають про те, що існують способи полегшення болю, можуть не усвідомлювати, що таке можливо, доки батьки та медики не застосують знеболювальні засоби хоча б один раз, і для цього необхідно якимсь чином здогадатись про наявність больових відчуттів у дитини, мовлення у якої відсутнє.

На жаль, діти з аутизмом мають труднощі у застосуванні способів саморегуляції. Для того, щоб дитина мала у своєму репертуарі алгоритми дій для приведення свого стану до норми в разі поганого фізичного самопочуття, потрібно: 1) спеціально вчити дитину з аутизмом розпізнавати стан як проблематичний, при цьому навчання можливе лише під час такого проблематичного стану, штучно створювати такі умови неможливо і не етично, 2) спеціально вчити дитину називати і повідомляти про проблемний стан, 3) спеціально вчити дитину способам подолання кожного конкретного проблематичного стану шляхом вивчення алгоритму «якщо – то» та вчити, як знайти потрібний засіб чи попросити дорослого його надати.

Саморегуляція психоемоційного стану – не менш важка для дитини з аутизмом. У частині випадків проблема із психоемоційним станом пов’язана не із зовнішніми впливами, а з порушенням роботи нейромедіаторів мозку у дитини, про що говорить нейрохімічна теорія аутизму. До сталості психоемоційного стану і гомеостатичного функціонування мозку та в цілому організму причетні такі основні нейромедіатори, як гамма-аміномасляна кислота, допамін, серотонін, норадреналін, ацетилхолін, гістамін, глутамінова кислота [33]. Ці нейромедіатори співпрацюють і взаємодіють один з одним, впливаючи один на всіх і всі на одного. Усі вони у своїй взаємодії забезпечують стійку та гнучку емоційну рівновагу людини. Будь-які порушення функціонування одного із нейромедіаторів призводять до змін у функціонуванні інших нейромедіаторів, про що говорить нейрохімічна теорія аутизму. Ідентифікувати проблему у своєму психоемоційному стані як наслідок порушеної роботи нейромедіаторів дитина не здатна, так як це складна причина, яку може оцінювати лише спеціаліст у сфері неврології та психіатрії.

Отже, ми не можемо розраховувати на те, що завдяки саморегуляції дитина з аутизмом може прийти до здатності до самоорганізації, так як саморегуляція для дитини має перелічені вище перешкоди.

Крім того, відмінністю самоорганізації від саморегуляції є те, що самоорганізація є осмисленим, усвідомленим процесом, а саморегуляція є в основному ситуативною, стихійною і неусвідомленою.

### 1.3. Теоретична модель формування здатності до самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом

На нашу думку, при побудові теоретичної моделі формування здатності до самоорганізації слід виходити із тих аспектів, які, по-перше, мають істотний вплив на забезпечення самоорганізації будь-якого процесу, по-друге, є невід'ємною частиною і базою процесу, по-третє, можуть бути сформовані як у штучних умовах, та і відпрацьовані у спонтанній діяльності, по-четверте, піддаються вимірюванню для визначення результативності сформованості.

Ми вважаємо, що найбільш підходящим аспектом самоорганізації, через який дитина з аутизмом може підвищити ефективність формування здатності до самоорганізації, є використання свого часу (тайм-менеджмент).

Будь-який процес, будь-яка діяльність відбувається у межах часових проміжків, має часовий початок і часове завершення. Самодисципліна, самоконтроль, самоуправління в першу чергу базується на дотриманні часового інтервалу. Ефективність використання часу є показником продуктивності та ефективності, якщо розглядати цей аспект у ключі професійної діяльності. Час – це субстанція, яка існує незалежно від того, бажаємо ми цього чи ні. Він не з'являється нізвідки і нікуди не щезає, він ідентифікується завдяки діям живих істот, подіям і фактам, що настають, тривають, завершуються, повторюються.

Порівняно із іншими аспектами самоорганізації, час – це показник, який існує незалежно від нашої волі, і єдиною моделлю нашої поведінки стосовно часу є навчитися розпізнавати часові категорії, використовувати свої знання про час у визначенні поточної ситуації, а також використовувати їх для упорядкування усіх

сфер свого життя – в побуті, в соціальних стосунках, у навчальній чи професійній діяльності, у особистих стосунках тощо.

Вміння розподілити свій час, відслідкувати, запланувати дії, підлаштувати свою діяльність під часовий період, вкластися у певні часові інтервали – це основа самостійності.

Розуміння часу і керування ним для організації свого життя означає високий ступінь свободи людини, виявлення власної волі і вибору, що забезпечує здатність людини до підвищення якості власного життя та життя оточуючих.

Тому в основу теоретичної моделі формування самоорганізації дітей з аутизмом молодшого шкільного віку ми взяли формування здатності до аналізу і використання часу (тайм-менеджмент).

Вважається, що термін «тайм-менеджмент» був уведений датським економістом, аналітиком, фахівцем з бізнесу і управління C. Moller, котрий заснував свого часу компанію Time Management International, яка зараз називається International Institute of Time Management та проводить навчання студентів принципам і способам тайм-менеджменту у всьому світі https://time-management.org/.

Було винайдено і запропоновано багато прийомів тайм-менеджменту, зокрема:

- на початку було запропоновано управляти часом за допомогою блокнота-щоденника, який був попередником сучасного органайзера. У цьому прийомі рекомендувалося вести щоденник із внесенням до нього часу на виконання певних задач, щоб після регулярної аналітичної роботи над записами ефективніше розраховувати свої сили при плануванні діяльності;

- прийом розставлення пріоритетів на основі принципу Парето, за яким 20 відсотків зусиль призводять до 80 відсотків успіху;

- матриця Ейзенхауера (34-го Президента Сполучених Штатів Америки), у якій було запропоновано наступну таблицю визначення пріоритетності завдань (табл. 1.2):

*Таблиця 1.2*

**Матриця Ейзенхауера**

| **Важливість / терміновість** | **Не терміново** | **Терміново** |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| **Важливо** | Запланувати час виконання задачі та виконати її особисто | Одразу самостійно виконати |
| **Не важливо** | Не робити, відхилити | Делегувати задачу компетентній особі |

- прийом планування робочого часу фахівця, основним постулатом якого є те, що завдяки витрачанню 10 хвилин на планування діяльності економиться до 2 годин самого виконання завдань, і включає усвідомлення людиною основних функцій, постановку цілей, завдань, а також орієнтовний розрахунок часу на виконання;

- авторська методика тайм-менеджменту американського спеціаліста із особистої продуктивності D. Allen під назвою Getting Things Done (GTD), основним компонентом якої є вирішення питання, чи є можливість щось зробити із вхідною інформацією прямо зараз, та внесенням справ до додаткових носіїв зберігання інформації для усунення перевантаження свідомості особи зайвою у поточному вимірі часу інформацією;

- авторський метод німецького експерта з тайм-менеджменту L. Seiwert під назвою ALPEN, що є абревіатурою п’яти кроків тайм-менеджменту: 1) A – запис завдань та дій; 2) L – оцінка часової тривалості кожного завдання чи дії; 3) P – додавання буферного часу до часового інтервалу; 4) E – прийняття рішення; 5) N –контроль виконання;

- авторська методика канадсько-американського експерта із саморозвитку B. Tracy, яку він виклав у своїй книзі «Зроби це зараз»;

- метод Pomodoro, розроблений F. Chirillo, суть якого полягає у тому, щоб виконувати будь-яку задачу протягом 25 хвилин, за встановленим таймером, з короткими перервами;

- діаграма Ганта, що являє собою розташуванні на єдиній шкалі часу графічних інтервалів часу, призначених для виконання певних робіт;

- прийом тайм-менеджменту «Самоорганізація за принципом зсередини назовні» американської консультантки з організації та продуктивності J. Morgenstern, яка акцентувала увагу на організації робочого простору і предметної сфери.

Ми перелічили найбільш відомі прийоми і методи тайм-менеджменту, які були створені в основному для організації своєї діяльності дорослими особами.

Особливої уваги заслуговує програма TEACCH, у межах якої було створено метод структурування часу за допомогою візуальних розкладів, таймерів зі зворотним відліком, пісочних годинників, послідовностей.

Безперечним є той факт, що управління часом – це ключова здатність людини, володіння якою робить можливим успішне виконання будь-яких завдань, і чим стійкіше засвоєно навичку керування часом, тим більше шансів сформувати здатність до самоорганізації. Звичайно, керування часом не забезпечує здатності до самоорганізації автоматично. Працювати над іншими аспектами самоорганізації потрібно не менш наполегливо і індивідуально з опорою на сильні сторони дитини та збережені функції. Але здатність керувати своїм часом і розумітися на часових категоріях значно полегшує процес приходу дитини до самостійності і самоорганізації та робить цей процес швидшим і успішнішим.

Теоретична модель формування здатності дітей з аутизмом молодшого шкільного віку до самоорганізації полягає у одночасному забезпеченні наступних напрямків роботи:

1. Вивчення часових категорій у штучних умовах «за столом» під час навчальних сесій, для стійкого закріплення знань часових понять, із чіткою візуалізацією та медіаторними підказками.

2. Спонтанне використання часових категорій у поточній ситуації, для забезпечення прив’язки вивчених знань з часу до оточуючого середовища та поточної діяльності.

3. Навчання використовувати час у короткострокових ситуаціях з використанням різноманітних візуальних та інструментальних пристосувань.

4. Навчання використовувати час у середньострокових ситуаціях з використанням візуальних пристосувань, органайзерів.

5. Навчання використовувати час у довгострокових ситуаціях з використанням різних комплексних візуальних ресурсів.

В якості матеріально-інструментальної бази буде використано авторську інтерактивну методику «Час», яка складається із багатьох компонентів, використання яких покращує візуальне цілісне уявлення про часові категорії, полегшує оперування часовими поняттями та навчання плануванню часу.

Особливістю цієї теоретичної моделі є формування цілісного розуміння усіх часових категорій в сукупності, формування спонтанного сприйняття і розуміння часу, поєднання вивчення часових категорій як у штучних умовах, так і з прив'язкою до поточної ситуації.

Результат, до якого ми будемо прагнути під час цієї роботи – дослідження ефективності авторської інтерактивної методики «Час» для формування розуміння і використання часових категорій і здатності дитини використовувати управління часом для самоорганізації своєї діяльності.

**Висновки до першого розділу**

У Розділі 1 було розглянуто теоретичні аспекти самоорганізації як феномену, який є універсальним для усіх відкритих систем. У розділі представлено еволюцію становлення поняття самоорганізації, що охоплює три періоди, зазначено науковців, які займалися питанням дослідження самоорганізації у різні періоди становлення цього поняття.

Встановлено, що самоорганізація як феномен є універсальним для усіх явищ, від хімічних реакцій, фізичних явищ, функціонування клітин живих організмів, до явищ соціального характеру, таких як мислення, суспільні стосунки, освіта тощо.

Було опрацьовано зарубіжні та вітчизняні літературні джерела з питань синергетики, синергетичного підходу до педагогічної діяльності, самоорганізації як феномену, та з'ясовано, що поведінка людини, в тому числі в таких сферах, як освіта, лише кілька десятиліть досліджується науковцями різних країн і зокрема України. В той же час у таких сферах життєдіяльності, як довільна діяльність, стосунки, соціальне життя, щоденні рутини дослідження не проводилось, натомість наукові дослідження стосовно самоорганізації вивчаються переважно у навчальній діяльності дітей, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Припускаємо, що у

перерахованих сферах життєдіяльності, окрім навчальної, досить важко проводити дослідження з точки зору збору, аналізу та статистичної обробки даних.

Встановлено компонентний склад самоорганізації, взято в якості найбільш об’єктивного функціональний поділ самоорганізації на чотири компоненти: мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний.

Проаналізовано та наведено цілу низку труднощів, які впливають на здатність дітей з аутизмом до самоорганізації, в розрізі кожного з компонентів процесу самоорганізації. Здійснено спробу визначення головних причин таких труднощів, з точки зору наявності у дітей з розладами аутистичного спектра соматичних захворювань та порушень функціонування мозку дитини, зокрема префронтальних ділянок мозку, які відповідають за виконавчу функцію мозку.

Окреслено напрямок, який ми вважаємо базовим для формування самоорганізації, а саме управління часом, або тайм-менеджмент, як найважчий для розуміння, але такий, відсутність володіння яким унеможливлює самоорганізацію як таку.

При аналізі джерельної бази було проаналізовано різні прийоми і методи управління часом, що були винайдені та запропоновані експертами з управління часом та удосконалення особистості. Наведено найбільш відомі прийоми тайм-менеджменту.

Взято до уваги програму TEACCH, якою запроваджено метод структурування часу завдяки візуальним розкладам, коли дитині стає зрозумілою послідовність, інтервали, початок і припинення діяльності тощо.

Запропоновано в якості підґрунтя для формування здатності дитини з аутизмом керувати своїм часом у межах формування здатності до самоорганізації використовувати авторську інтерактивну методику «Час» для вивчення і закріплення поняття часу, спонтанного сприйняття часу та його використання у короткостроковій, середньостроковій та довгостроковій діяльності.

# РОЗДІЛ 2
# ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

## 2.1. Визначення системи діагностичного інструментарію

Констатувальний експеримент проводився за структурними компонентами самоорганізації, що були визначені у Розділі 1:

1) мотиваційний;

2) когнітивно-змістовий;

3) операційно-діяльнісний;

4) оцінно-рефлексивний.

Діагностичний інструментарій побудовано таким чином, щоб визначити:

- рівень сформованості самоорганізації дітей у різноманітних видах життєдіяльності (щоденна рутина та самообслуговування, дозвілля, навчальний процес, соціальна сфера);

- роль знань про часові категорії, а також вмінь керувати своєю діяльністю за допомогою часових понять (тайм-менеджмент) для кожного компоненту самоорганізації та в цілому;

- вплив на формування самоорганізації у дітей з аутизмом інтерактивної методики «Час», що побудована на кодуванні інформації про час кольором, просторовим розташуванням, символами та картинками з мінімальним застосуванням вербального контенту.

Було обрано по 2 процеси (активності) у кожній із зазначених вище сфер життєдіяльності (усього 8 активностей), при цьому активності було обрано за критерієм найбільш часто застосовуваних, типових, повторюваних, що гіпотетично означало б високу вірогідність здатності до самоорганізації у дитини молодшого шкільного віку саме при виконанні цих активностей. Нові знання або такі, що нечасто виконуються дитиною, мають високий ризик низького рівня самоорганізації, так як виконання рідкісних видів діяльності викликає у дітей невпевненість, високу потребу

у підтримці, потужному зовнішньому керівництві та додатковому навчанні. Саме тому нами обрано такі види активностей, в яких дитина теоретично та за даними батьків і педагогів може бути впевнена у цьому віці на даному етапі розвитку, і це забезпечить найбільш точне визначення рівня здатності дитини саме до самоорганізації.

Перелік активностей (табл. 2.1):

*Таблиця 2.1*

**Перелік активностей, включених до педагогічного експерименту**

| Сфера життєдіяльності | Активність |
|---|---|
| Щоденні рутини та самообслуговування | 1. Прибирання іграшок |
| | 2. Догляд за власним одягом |
| Дозвілля | 3. Настільні ігри (з батьками або однолітками) |
| | 4. Активна гра (футбол, волейбол, баскетбол, бадмінтон, катання на велосипеді, самокаті), вибір активності залежно від вмінь дитини |
| Соціальна сфера | 5. Святкування Днів народження (рідних, друзів) |
| | 6. Участь у соціальних заходах, що проводяться на честь пам’ятних днів чи свят |
| Навчальна діяльність | 7. Письмо |
| | 8. Вирішення математичних виразів на додавання та віднімання |

**Структура констатувального експерименту.**

Констатувальний експеримент щодо визначення здатності дітей до самоорганізації проводиться з метою визначення рівня сформованості кожного компоненту самоорганізації.

1. Мотиваційний компонент.

Критерій: мотиваційно-цільовий, що включає в себе самомотивацію та ціль.

Показник сформованості:

1) сформованість самомотивації, відчуття внутрішнього стимулу здійснювати ті чи інші дії;

2) наявність зацікавленості до видів діяльності, у яких досліджується самоорганізація;

3) вміння визначати ціль, яку дитина хоче досягти через діяльність;

4) вміння зберігати достатній рівень самомотивації незалежно від обставин (наявності перешкод, тривалості діяльності).

Методика:

- анкетування батьків та педагогів щодо визначення самомотивації дітей у зазначених вище сферах життєдіяльності.

2. Когнітивно-змістовий компонент.

Критерій: поняття «знань» щодо усіх процесів, у яких досліджується здатність до самоорганізації.

Показник сформованості:

1) якість знань (глибина, довільність, вільне та швидке оперування знаннями);

2) здатність оволодівати новими знаннями, необхідними у процесі здійснення діяльності, яка досліджується у плані здатності до самоорганізації;

3) вміння обирати і використовувати саме ті знання, які необхідні під час здійснення діяльності, у якій досліджується здатність до самоорганізації;

4) вміння самостійно практично використовувати знання про часові категорії з метою здійснення видів діяльності, щодо яких досліджується здатність до самоорганізації.

Методика:

- анкетування батьків та педагогів щодо визначення рівня знань дітей у таких сферах життєдіяльності, як щоденна рутина та самообслуговування, дозвілля, навчальна діяльність та соціальна сфера.

3. Операційно-діяльнісний компонент.

Критерій: здатність дитини визначати способи, засоби, дії, методи виконання тієї чи іншої діяльності.

Показник сформованості:

1) володіння способами виконання тієї чи іншої діяльності;

2) вміння організовувати та планувати діяльність, включаючи збір даних про ресурсні потреби (матеріальні ресурси, особи для допомоги, тощо);

3) здатність довільно вибудовувати алгоритм виконання конкретних дій для досягнення результату у конкретній ситуації;

4) активне використання часових категорій для контролю процесу діяльності, яка досліджується на предмет здатності до самоорганізації.

Методика:

- анкетування батьків та педагогів щодо визначення рівня сформованості у дітей уміння планувати свою діяльність, виробляти алгоритми дій, підбирати способи, засоби для виконання діяльності у зазначених вище чотирьох сферах життєдіяльності.

4. Оцінно-рефлексивний компонент.

Критерій: особистісно-результативний критерій.

Показник сформованості:

1) здатність самостійно порівнювати та співставляти початкову ціль та результат діяльності;

2) здатність оцінювати власні ресурси – матеріальні ресурси, знання;

3) здатність до рефлексивних процесів: самооцінка того, чи дитина вдало виконала ту чи іншу діяльність, щодо якої досліджується здатність до самоорганізації;

4) здатність до самопізнання: визначати знання та способи, якими необхідно оволодіти для виконання діяльності, щодо якої досліджується здатність до самоорганізації.

Методика:

- анкетування батьків та педагогів щодо визначення у дітей рівня задоволеності результатами своєї діяльності у таких сферах, як щоденна рутина та самообслуговування, дозвілля, соціальна сфера, здатності оцінити свої досягнення через оцінку цілі та результату, оцінити себе як виконавця (через смайли «чудово»,

«добре», «старався»), визначити для себе цілі щодо саморозвитку з метою кращого виконання навчальних завдань.

**Шкала оцінки** сформованості компонентів самоорганізації виглядає наступним чином.

І. Мотиваційний компонент:

Шкала оцінки:

1 – низький.

Відсутність або недостатня виразність ознак самомотивації, у зв’язку із чим є потреба у постійній зовнішній стимуляції діяльності.

2 – середній.

Наявність нестійких ознак самомотивації, за яких потребується помірна зовнішня стимуляція.

3 – достатній.

Стійкі ознаки самомотивації, за яких необхідна мінімальна зовнішня стимуляція.

4 – високий.

Високий рівень самомотивації, для виконання діяльності зовнішня стимуляція не потрібна.

ІІ. Когнітивно-змістовий компонент.

Шкала оцінки:

1 – низький.

Низька якість знань (або їх відсутність), які потребуються для виконання діяльності, потреба у постійних максимальних підказках з боку батьків або педагогів, відсутність здатності оперувати знаннями самостійно.

2 – середній.

Наявність частково засвоєних знань, потреба у періодичних підказках середнього або легкого ступеню, часткове самостійне застосування знань в окремих випадках.

3 – достатній.

Наявність достатніх знань для виконання діяльності, потреба у мінімальних періодичних підказках.

4 – високий.

Високий рівень володіння знаннями, вільний вибір та оперування ними під час здійснення діяльності.

III. Операційно-діяльнісний компонент.

Шкала оцінки:

1 – низький.

Низький рівень володіння способами і засобами виконання діяльності (або їх відсутність), потреба у постійних максимальних підказках з боку батьків або педагогів, відсутність або низький рівень здатності планувати діяльність, розпоряджатися наявними ресурсами та будувати алгоритм виконання дій.

2 – середній.

Середній рівень володіння способами і засобами виконання діяльності, потреба у часткових періодичних підказках з боку батьків або педагогів, середній рівень здатності планувати діяльність, освідомленість щодо наявних ресурсів і здатність ними розпоряджатися, будувати алгоритм виконання дій.

3 – достатній.

Високий рівень володіння способами і засобами виконання діяльності, потреба у мінімальних підказках з боку батьків або педагогів, високий рівень здатності планувати діяльність, освідомленість щодо наявних ресурсів і здатність ними розпоряджатися, будувати алгоритм виконання дій лише за незмінних умов.

4 – високий.

Вільне, гнучке та самостійне володіння способами і засобами виконання діяльності, відсутність потреби у підказках з боку батьків або педагогів, високий рівень здатності планувати діяльність, освідомленість щодо наявних ресурсів і самостійна, вільна здатність ними розпоряджатися, будувати алгоритм виконання дій незалежно від змінності чи сталості обставин, наявність творчого підходу.

IV. Оцінно-рефлексивний компонент.

Шкала оцінки:

1 – низький.

Відсутність рефлексивної діяльності, дитина не розуміє власних ресурсів, низький рівень самооцінки та саморегуляції, низька або відсутня здатність порівнювати цілі та результати діяльності.

2 – середній.

Середній рівень рефлексивної діяльності, дитина може визначити власні досягнення за допомогою зовнішньої підказки, середній рівень самооцінки та саморегуляції, середня здатність порівнювати цілі та результати діяльності.

3 – достатній.

Достатній рівень рефлексивної діяльності; дитина частково самостійно може визначити власні досягнення, іноді за допомогою зовнішньої підказки; середній рівень самооцінки та саморегуляції, висока здатність порівнювати цілі та результати діяльності.

4 – високий.

Повністю сформована рефлексивна діяльність; дитина самостійно визначає власні досягнення, слабкі та сильні сторони, без зовнішньої підказки; високий рівень самооцінки та саморегуляції, висока, вільна та самостійна здатність порівнювати цілі та результати діяльності.

## 2.2. Організація та етапи проведення констатувального експерименту

Магістерське дослідження здійснюється на базі Комунального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр «Родина», місцезнаходження у місті Чернівці Чернівецької області, по вулиці Гете, будинок 1.

Педагогічний експеримент проводився серед дітей з розладами аутистичного спектра 3-4 класів.

Вік дітей, яких обрано для виконання магістерського дослідження – від 8 до 10 років, тобто учні початкової школи, а саме 3 та 4 класів. Саме в цьому віці доцільно формувати здатність до самоорганізації, особливо у сфері навчальної діяльності, так як саме здатність до самоорганізації значно підвищує ефективність роботи дитини у навчальному процесі в майбутньому.

Інтерактивна методика, яка використовується у магістерському дослідженні, побудована з опорою на візуальні зрозумілі образи, кодування кольором, знаками, просторовим розміщенням, спрямована на довільне, спонтанне навчання, на прив'язку до поточної ситуації, а також на тренувальні умови навчання дитини за столом, для того щоб максимально візуалізувати та зробити зрозумілими речі, які є абстрактними та такими, що потребують високого рівня уяви, розуміння абстрактних мовних пояснень.

Тобто, інтерактивна методика дає можливість вивчати часові категорії з мінімальним використанням вербальних роз'яснень, що теоретично може допомогти сформувати знання про часові категорії у дітей з будь-яким рівнем розвитку мовлення. Відповідно, до педагогічного експерименту було залучено дітей незалежно від рівня розвитку мовлення, з метою встановити ефективність такого навчання та формування здатності до самоорганізації завдяки оперуванню часовими категоріями, незалежно від того, наскільки у дитини розвинуте розуміння і сприймання мовлення інших людей, а також власне експресивне мовлення.

**Етапи** проведення констатувального експерименту:

1. Визначення кількості дітей підходящого віку для формування здатності до самоорганізації.

2. Анкетування батьків та педагогів щодо визначення півня самоорганізації та її компонентів у таких сферах життєдіяльності, як щоденна рутина та самообслуговування, дозвілля, соціальна сфера та навчальна діяльність.

3. Поділ дітей на групи:

- група 1 – діти із високим рівнем самоорганізації;
- група 2 – діти із достатнім рівнем самоорганізації;
- група 3 – діти із середнім рівнем самоорганізації.
- група 4 – діти із низьким рівнем самоорганізації.

4. Зведення результатів анкетувань до діаграм, гістаграм, таблиць із різним способом обробки отриманих результатів.

5. Інтерпретація результатів констатувального експерименту.

Тривалість виконання констатувального експерименту становить 1 (один) календарний тиждень.

*Етап 1.* Визначення кількості дітей підходящого віку для формування здатності до самоорганізації.

Для проведення педагогічного експерименту було залучено 20 дітей з розладами аутистичного спектра.

Анкетування батьків та педагогів проводилось шляхом заповнення анкети з запитаннями щодо діяльності у таких сферах, як щоденна рутина та самообслуговування, дозвілля, соціальна сфера та навчальна діяльність (Додаток А). Анкетування містять закриті питання з чітко встановленими варіантами відповідей з описом по шкалі.

*Етап 3.* Відбір та поділ дітей на групи.

Було відібрано 20 дітей 3 та 4 класів для включення до груп за рівнем сформованості самоорганізації в цілому за середнім арифметичним показником усіх чотирьох компонентів самоорганізації (табл. 2.2):

1) високий рівень самоорганізації не було виявлений у жодної дитини, тому ця група не була створена;

2) діти із достатнім рівнем самоорганізації;

3) діти із середнім рівнем самоорганізації;

4) діти із низьким рівнем самоорганізації.

*Таблиця 2.2*

**Поділ учасників педагогічного експерименту на групи залежно від рівня самоорганізації за результатами констатувального експерименту**

| | Рівень самоорганізації | Кількість дітей | Співвідношення у відсотках |
|---|---|---|---|
| Група не створена | Високий | 0 | 0 |
| Група 1 | Достатній | 4 | 20% |
| Група 2 | Середній | 10 | 50% |
| Група 3 | Низький | 6 | 30% |

Поділ на групи був здійснений досить умовно, так як рівень сформованості самоорганізації визначався за середнім арифметичним рівнів сформованості кожного з компонентів самоорганізації у кожній сфері життєдіяльності. Фактично рівень самоорганізації був вирахуваний як середнє арифметичне за 32 показниками. При цьому компоненти самоорганізації відносно самої самоорганізації в цілому у кожної дитини були сформовані нерівномірно. Крім того, різні сфери життєдіяльності були сформовано у кожної дитини нерівномірно. Отже, поділ дітей на групи за рівнем сформованості самоорганізації в цілому є досить умовним.

Слід також взяти до уваги такий важливий фактор для використання інтерактивної методики «Час», як сформованість рецептивного та експресивного мовлення, так як методика побудована з використанням мінімального обсягу вербальної інформації, для того щоб навчання було доступним для будь-якої дитини, включаючи дітей з недостатнім розвитком мовлення. Цей фактор може вплинути на результат формувального експерименту, тому його слід враховувати і відмічати при оцінці результатів формувального експерименту.

У групі 1 із *достатнім* рівнем самоорганізації були діти з середнім і високим рівнем рецептивного та експресивного мовлення.

У групі 2 із *середнім* рівнем самоорганізації були діти із середнім рівнем рецептивного мовлення та низьким або відсутнім рівнем експресивного мовлення.

У групі 3 із *низьким* рівнем самоорганізації були діти із низьким рівнем рецептивного мовлення, низьким або відсутнім рівнем експресивного мовлення, але водночас 1 дитина із середнім рівнем рецептивного та експресивного мовлення.

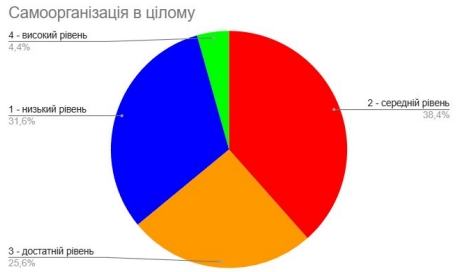
*Етап 4.* Зведення результатів анкетувань до діаграм, гістограм, таблиць із різним способом обробки отриманих результатів.

1. Зведення до гістограм за критерієм сформованості кожного з компонентів самоорганізації в цілому.

*Таблиця 2.3*

**Рівень сформованості самоорганізації в цілому за результатами констатувального експерименту**

| | | |
|---|---|---|
| В загальному по | У відсотках | |

| | | |
|---|---|---|
| дослідженню | |  |
| 1 – низький рівень | 31,6 % | |
| 2 – середній рівень | 38,4% | |
| 3 – достатній рівень | 25,6% | |
| 4 – високий рівень | 4,4% | Рис. 2.1. Самоорганізація в цілому |

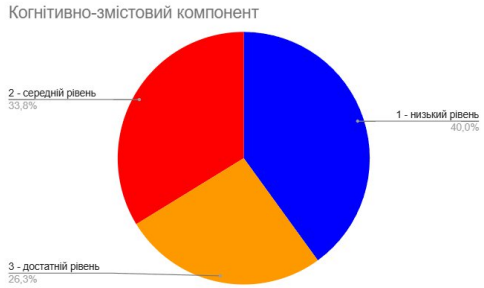
*Таблиця 2.4*

**Рівень сформованості мотиваційного компоненту за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | |
|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 31,3% | |
| 2 – середній рівень | 36,3% | |
| 3 – достатній рівень | 27,4% | |
| 4 – високий рівень | 5,0% | Рис. 2.2. Мотиваційний компонент |

*Таблиця 2.5*

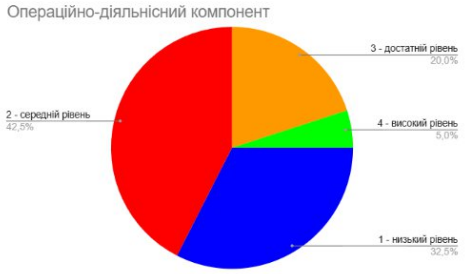
**Рівень сформованості когнітивно-змістового компоненту за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | |
|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 40,0% |  |
| 2 – середній рівень | 33,2% | |
| 3 – достатній рівень | 26,3% | |
| 4 – високий рівень | 0 | Рис. 2.3. Когнітивно-змістовий компонент |

*Таблиця 2.6*

**Рівень сформованості операційно-діяльнісного компоненту за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 32,5% |  Рис. 2.4. Операційно-діяльнісний компонент |
| 2 – середній рівень | 42,5% | |
| 3 – достатній рівень | 20,0% | |
| 4 – високий рівень | 5,0% | |

*Таблиця 2.7*

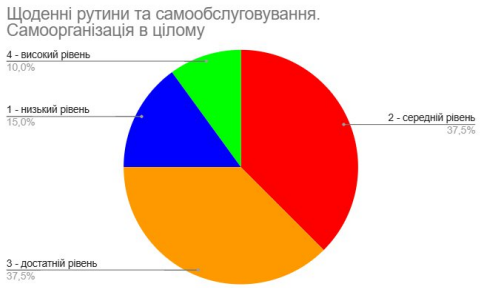
**Рівень сформованості оцінно-рефлексивного компоненту за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | |
|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 22,4% | Рис. 2.5. Оцінно-рефлексивний компонент |
| 2 – середній рівень | 41,3% | |
| 3 – достатній рівень | 28,8% | |
| 4 – високий рівень | 7,5% | |

2. Зведення до гістограм за критерієм сформованості самоорганізації за сферами життєдіяльності.

*Таблиця 2.8*

**Рівень сформованості самоорганізації в цілому у сфері щоденних рутин і самообслуговування за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | |
|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 15,0 % |  Рис. 2.6. Щоденні рутини та самообслуговування. Самоорганізація в цілому |
| 2 – середній рівень | 37,5% | |
| 3 – достатній рівень | 37,5% | |
| 4 – високий рівень | 10,0% | |

*Таблиця 2.9*

**Рівень сформованості самоорганізації в цілому у сфері дозвілля за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках |
|---|---|
| 1 – низький рівень | 36,3% |
| 2 – середній рівень | 42,5% |
| 3 – достатній рівень | 16,3% |
| 4 – високий рівень | 5,0% |

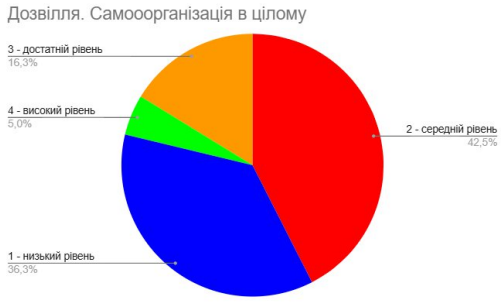



Рис. 2.7. Дозвілля. Самоорганізація в цілому

*Таблиця 2.10*

**Рівень сформованості самоорганізації в цілому у соціальній сфері за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках |
|---|---|
| 1 – низький рівень | 25,0% |
| 2 – середній рівень | 45,0% |
| 3 – достатній рівень | 27,5% |
| 4 – високий рівень | 2,5% |

Рис. 2.8. Соціальна сфера. Самоорганізація в цілому

*Таблиця 2.11*

**Рівень сформованості самоорганізації в цілому у навчальній діяльності за результатами констатувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках |
|---|---|
| 1 – низький рівень | 50,0% |
| 2 – середній рівень | 28,8% |
| 3 – достатній рівень | 21,2% |
| 4 – високий рівень | 0 |

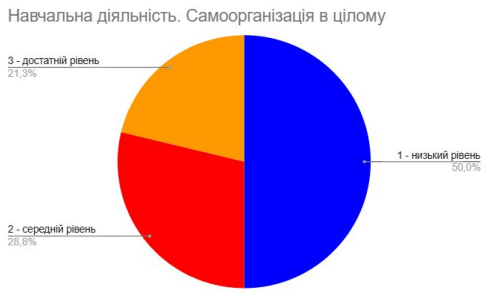



Рис. 2.9. Навчальна діяльність. Самоорганізація в цілому.

Проведемо також співставлення кількості дітей у кожній із груп, які володіють відповідним середнім арифметичним рівнем сформованості самоорганізації та її компонентів (табл. 2.8):

*Таблиця 2.12*

**Узагальнююча таблиця по кількості дітей в групах поділу за рівнем сформованості самоорганізації в цілому та за окремими компонентами у результаті констатувального експерименту**

| Рівень сформованості | Самоорганізація (бали в середньому) | | | Мотиваційний компонент (бали в середньому) | | | Когнітивно-змістовий компонент (бали в середньому) | | | Операційно-діяльнісний компонент (бали в середньому) | | | Оцінно-рефлексивний компонент (бали в середньому) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 |
| 1 – низький (від 1 до 1,7) | | | **6** | | | **6** | | **2** | **6** | | | **4** | | **2** | **2** |
| Середній бал | | | 1,4 бала | | | 1,2 бала | | 1,5 бала | 1,2 бала | | | 1,1 бала | | 1,6 бала | 1,6 бала |
| Кількість всього | **6** | | | **6** | | | **8** | | | **4** | | | **4** | | |
| 2 – середній (від 1,8 до 2,7) | | **10** | | | **10** | | **4** | **8** | | | **10** | **2** | | **8** | **4** |
| Середній бал | | 2,1 бала | | | 2,2 бала | | 2,5 бала | 2,2 бала | | | 2,1 бала | 1,8 бала | | 2,2 бала | 1,9 бала |
| Кількість всього | **10** | | | **10** | | | **12** | | | **12** | | | **12** | | |
| 3 – достатній (від 2,8 до 3,7) | **4** | | | **4** | | | | | | **4** | | | **4** | | |
| Середній бал | 2,8 бала | | | 2,9 бала | | | | | | 2,8 бала | | | 3,1 бала | | |
| Кількість всього | **4** | | | **4** | | | **-** | | | **4** | | | **4** | | |
| 4 – високий (від 3,8 до 4) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Середній бал | | | | | | | | | | | | | | | |
| Кількість всього | | | | | | | | | | | | | | | |

*Етап 5.* Інтерпретація результатів констатувального експерименту.

Інтерпретація результатів констатувального експерименту описано у підрозділі 2.3.

### 2.3. Інтерпретація отриманих результатів

За результатами зібраних даних, що отримані через опитування в анкеті, було отримано дані, котрі можна інтерпретувати наступним чином.

1. За критерієм сформованості компонентів самоорганізації.

Було проведено дисперсійний аналіз ANOVA для визначення, чи є статистично значуща відмінність між рівнями сформованості різних компонентів самоорганізації у всіх сферах життєдіяльності.

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA, є статистично значуща відмінність між показниками:

$f_{емп.} = 0.0001$

$p = 0.0$

Приймається H1:

Відмінності між результатами груп статистично значущі при $p \leq 0,01$.

Отже, можемо зробити висновок про те, що різні компоненти самоорганізації сформовані нерівномірно. Наприклад, орієнтовно за рівнем сформованості компоненти самоорганізації можна розташувати у такому порядку (від 1 до 4, де 1 – це найнижчі показники серед аналізованих результатів, а 4 – найвищі):

1 – когнітивно-змістовий компонент;

2 – операційно-діяльнісний компонент;

3 – мотиваційний компонент;

4 – оцінно-рефлексивний компонент.

Якщо взяти до уваги те, що зазначені компоненти є складовими одного цілісного процесу самоорганізації, і кожен компонент не існує ізольовано, а взаємодіє і впливає один на одного, то можна зробити припущення, що у разі підвищення рівня когнітивно-змістового та операційно-діяльнісного компоненту решта два компоненти можуть підвищитися незалежно від того, чи буде безпосередня робота над ними.

Здатність до самоорганізації в цілому досить низька: на 70% знаходиться на низькому та середньому рівнях.

2. За критерієм сформованості самоорганізації у різних сферах життєдіяльності.

Було проведено дисперсійний аналіз ANOVA для визначення, чи є статистично значуща відмінність між рівнями сформованості самоорганізації у різних сферах життєдіяльності.

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA, виявлено статистично значуща відмінність між показниками:

$f_{емп.} = 0.0$

$p = 0.0$

Приймається Н1:

Відмінності між результатами груп статистично значущі при $p \leq 0,01$.

Отже, можемо зробити висновок про те, що самоорганізація у різних сферах життєдіяльності сформована по-різному.

Якщо розглядати відмінності між рівнями сформованості самоорганізації за різними сферами життєдіяльності, то їх можна розташувати у такому порядку (від 1 до 4, де 1 – це найнижчі показники серед аналізованих результатів, а 4 – найвищі):

1 – дозвілля;

2 – навчальна діяльність;

3 – соціальна сфера;

4 – щоденні рутини і самообслуговування.

Нерівномірність сформованості усіх компонентів за сферами діяльності можна зобразити таким чином (рис. 2.10):

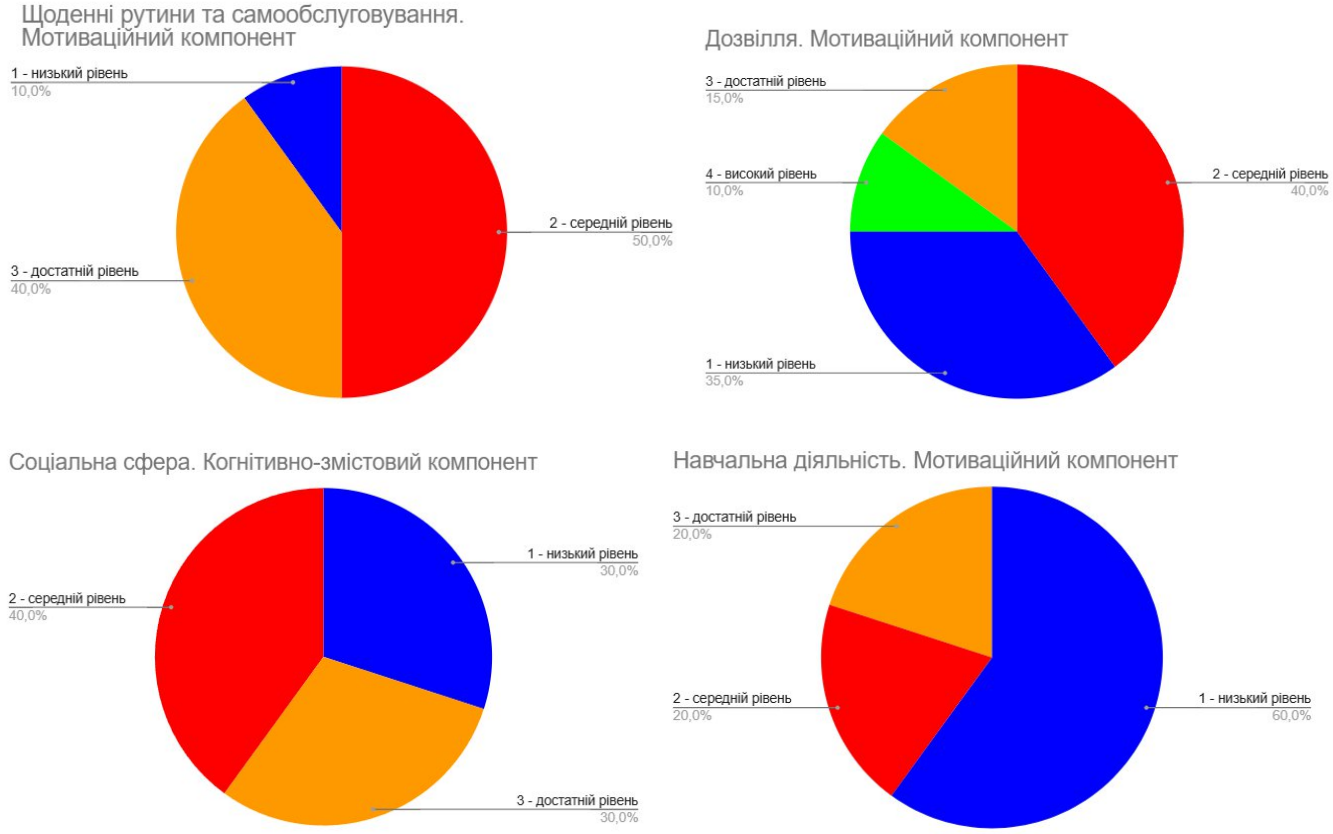


Рис. 2.10. Мотиваційний компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як видно з рисунку 2.10, найбільший стійкий рівень мотиваційний компонент має у сфері щоденної рутини та самообслуговування, хоча й не містить найвищого рівня. Найвищий рівень мотиваційного компоненту зафіксовано у сфері дозвілля. Мотиваційний компонент у соціальній сфері розвинений досить слабко. Але найменший мотиваційний компонент фіксується у навчальній діяльності.

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA:

$f_{емп.} = 0.2278$

$p = 0.871$

Приймається H0:

Статистично значимих відмінностей показниками цих груп даних немає.

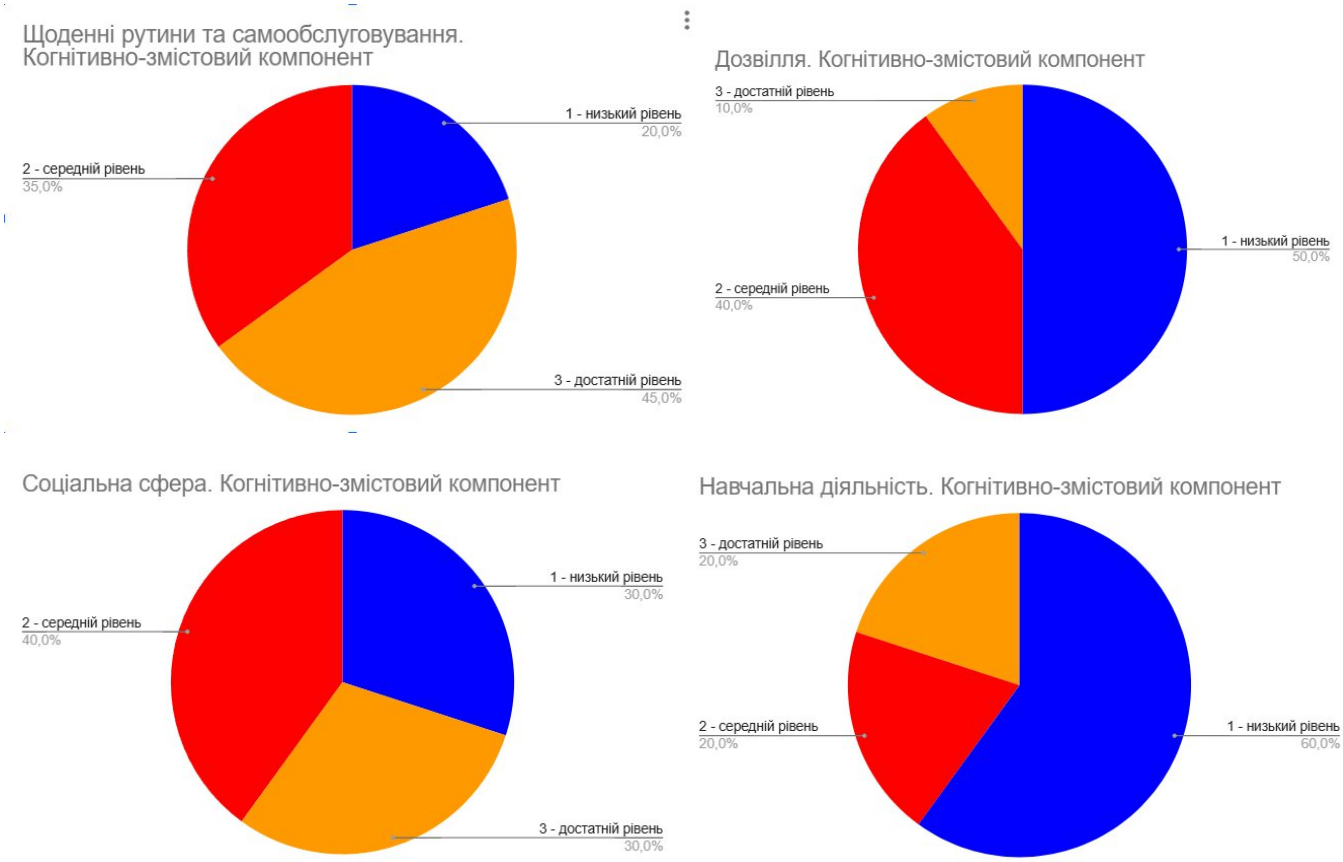



Рис. 2.11. Когнітивно-змістовий компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA:

$f_{емп.} = 0.0$

p = 0.0

Приймається Н1:

Відмінності між результатами груп статистично значущі при p≤0,01.

Як видно з рис. 2.11, найкраще сформовано когнітивно-змістовий компонент у сфері щоденних рутин та самообслуговуванні, а також у соціальній сфері. Когнітивно-змістовий компонент у сфері дозвілля розвинений досить слабко, що значить, що діти не достатньо розуміють, чим зайняти себе під час дозвілля. І найгірші показники когнітивно-змістовий компонент має у навчальній діяльності.

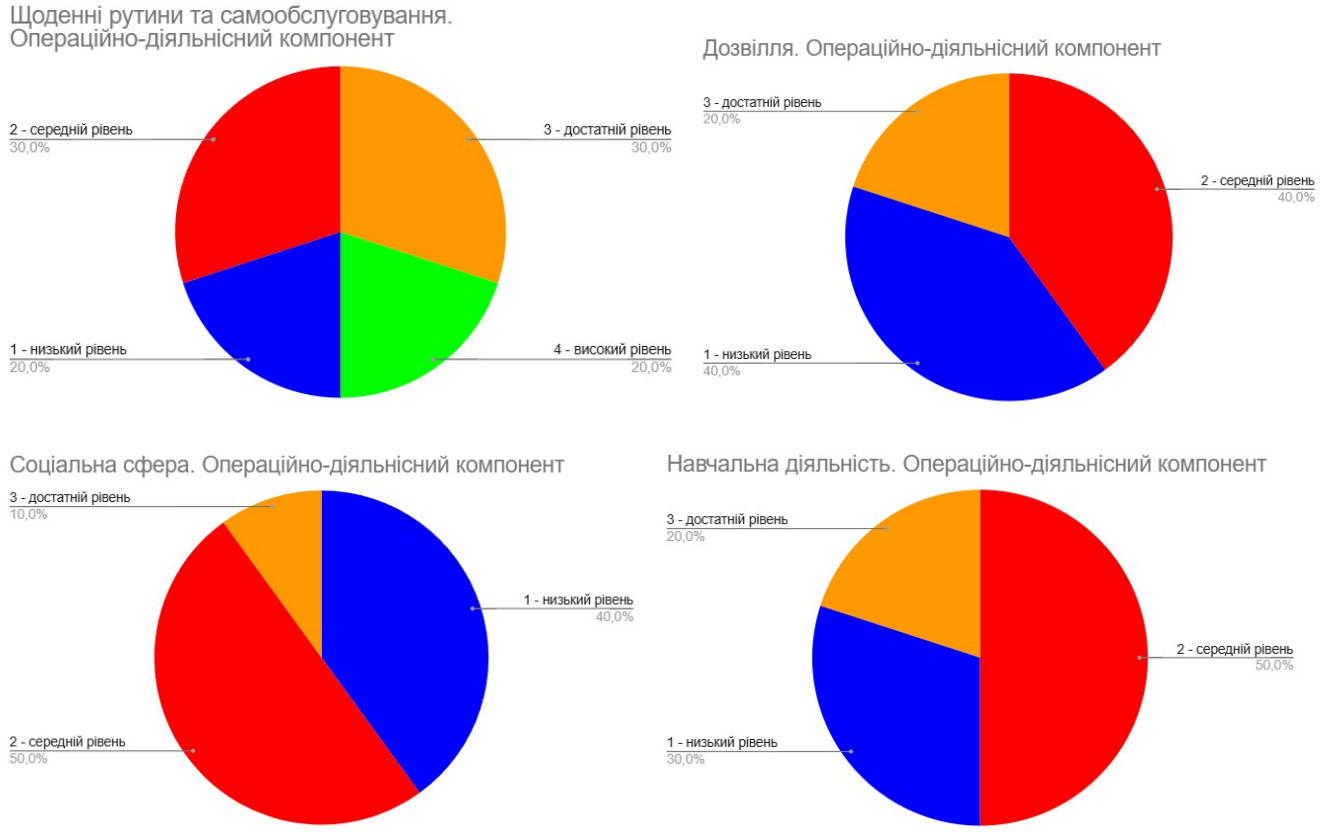



Рис. 2.12. Операційно-діяльнісний компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA:

$f_{емп.} = 0.0$

p = 0.0

Приймається Н1:

Відмінності між результатами груп статистично значущі при p≤0,01.

Рис. 2.12 показує, що найкраще діти орієнтуються у алгоритмах і порядку виконання дій у сфері щоденних рутин та самообслуговуванні.

В усіх решта сфер операційно-діяльнісний компонент розвинений досить слабко і рівномірно. Це може говорити, наприклад, про недостатню увагу до цих активностей, недостатню частоту тренінгів у цих сферах, труднощі у дітей із самостійним знайденням рішень у порядку дій та алгоритмів в цих сферах.

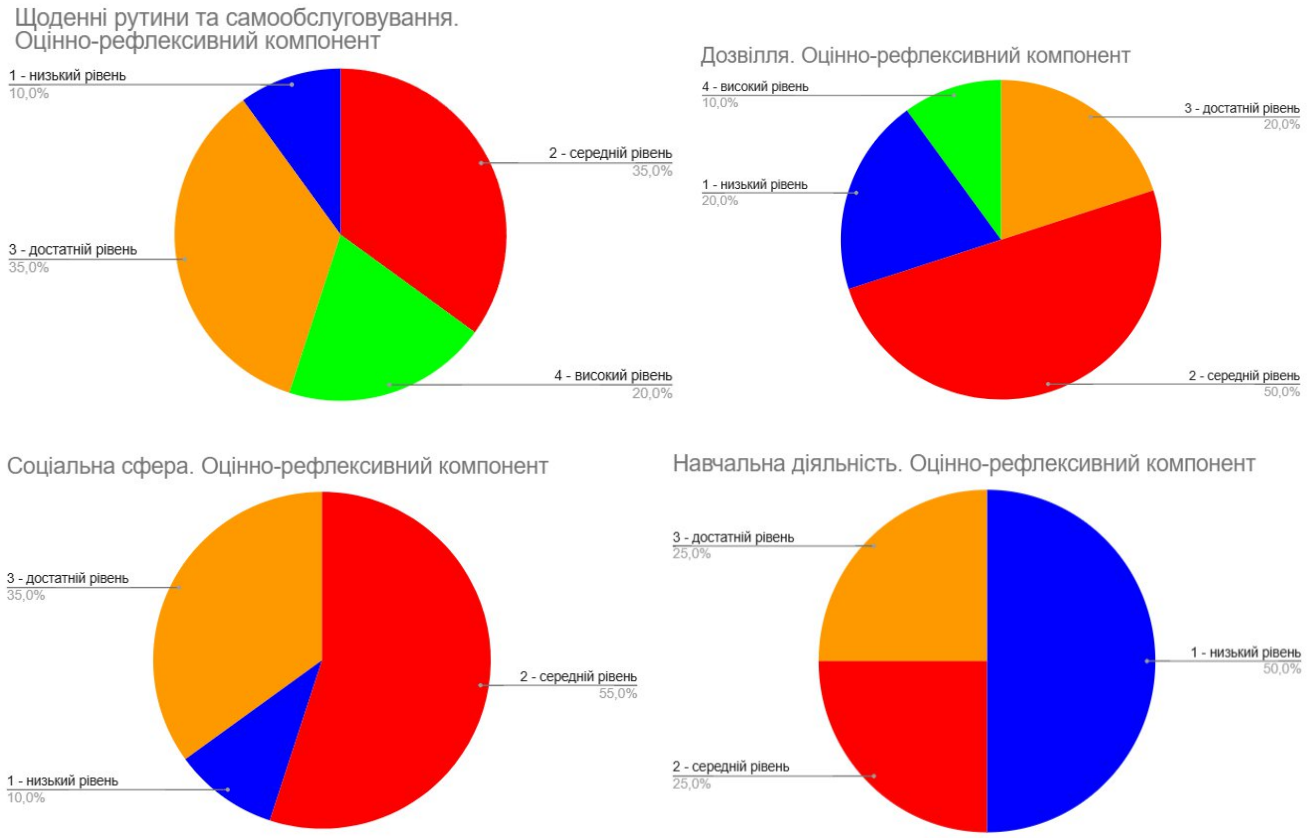



Рис. 2.13. Оцінно-рефлексивний компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA:

$f_{емп.} = 0.0$

$p = 0.0$

Приймається H1:

Відмінності між результатами груп статистично значущі при $p \leq 0{,}01$.

Найкраще оцінно-рефлексивний компонент розвинений у сфері щоденних рутин та самообслуговуванні. На досить високому рівні цей компонент розвинений

у сфері дозвілля. Соціальна сфера має посередні показники оцінно-рефлексивного компоненту. І найнижчий рівень даного компоненту – у навчальній діяльності.

**Висновки до другого розділу**

У Розділі 2 представлено структуру, етапи та результати проведення констатувального експерименту.

Досліджено рівень сформованості здатності до самоорганізації у дітей з аутизмом та встановлено рівні сформованості самоорганізації. За результатами виконання підрахунків за середнім арифметичним було встановлено загальні рівні сформованості самоорганізації у дітей, і за цим принципом вони розділені на групи: із низьким рівнем сформованості самоорганізації, середнім та достатнім.

Було досліджено рівень розвитку усіх чотирьох компонентів самоорганізації у чотирьох сферах життєдіяльності: щоденних рутинах та самообслуговуванні, дозвіллі, соціальній сфері та навчальній діяльності, зокрема було досліджено по дві активності із кожної сфери.

З’ясовано рівень сформованості самоорганізації в цілому та кожного окремого компонента, а також за кожною зі сфер окремо.

Крім того, переважними рівнями сформованості компонентів самоорганізації було виявлено 2 (середній) та 1 (низький). В той же час в процесі аналізу за сферами життєдіяльності було виявлено рівень 2 (середній) у таких сферах, як щоденні рутини і самообслуговування, дозвілля та соціальна сфера, та рівень 1 (низький) – у навчальній діяльності.

Отримано такі результати:

1) мотиваційний компонент найбільш розвинений у сферах щоденних рутин та дозвіллі, а найменше – у навчальній діяльності;

2) когнітивно-змістовий компонент найбільш розвинений у сферах щоденних рутин і самообслуговуванні, а найменше – у навчальній діяльності;

3) операційно-діяльнісний компонент найбільш розвинений у сферах щоденних рутин і самообслуговуванні, а найменше – у соціальній сфері;

4) оцінно-рефлексивний компонент найбільш розвинений у сферах щоденних рутин і самообслуговуванні, а найменше – у навчальній діяльності.

Можна припустити, що діяльність, яка виконується регулярно, на постійній основі – сформована найкраще.

При порівнянні показників різних компонентів було встановлено статистично значущі відмінності, що говорить про нерівномірність розвитку різних компонентів самоорганізації. Також при порівнянні різних сфер життєдіяльності було виявлено статистично значущу відмінність, і це також говорить про різний рівень уваги батьків та педагогів до різних сфер життєдіяльності дитини.

Також було виявлено те, що рівень сформованості різних компонентів самоорганізації за різними сферами мають статистично значущі відмінності.

# РОЗДІЛ 3
# ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРГАНІЗАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ З ОПОРОЮ НА АВТОРСЬКУ ІНТЕРАКТИВНУ МЕТОДИКУ “ЧАС”

## 3.1. Ресурси інтерактивної методики «Час» для формування здатності дітей з аутизмом до самоорганізації

Авторська інтерактивна методика «Час» була розроблена автором магістерського дослідження, Здерчук Аліною Борисівною, у 2023 році, із додатковими доробками протягом 2024 та 2025 років. Розміщено авторський матеріал на Національній освітній платформі «Всеосвіта» та отримано Свідоцтво про публікацію №LK379257 від 22.12.2023 року (Додаток Ґ).

Завданнями інтерактивної методики «Час» є наступні:

1) вивчення часових категорій, які дитині з аутизмом важко зрозуміти і осягнути внаслідок того, що такі часові поняття потребують розвиненої уяви, через образні (малюнкові) зображення;

2) формування розуміння часових категорій через їхнє зображення у максимально зрозумілих образах з використанням простих фігур, кодування різних часових категорій кольором, типовими зображеннями і символами, цифрами, короткими написами;

3) ефективне навчання через мінімальне насичення зображених часових категорій малюнками чи образами, з метою мінімізації відволікання уваги дитини від головної навчальної лінії;

4) вивчення усіх можливих часових елементів, які є прикладними та будуть використовуватись у майбутньому;

5) вивчення та використання часових категорій як у спонтанному режимі через тайм-менеджмент, так і в тренувальному за столом;

6) навчання орієнтуванню у оточуючому середовищі через прив’язку елементів інтерактивної методики до поточної ситуації у природі, включаючи зміну погоди, температури повітря, змін у навколишньому середовищі тощо;

7) навчання орієнтуванню у соціальному житті через прив'язку елементів інтерактивної методики до соціальної сфери життєдіяльності людини, що включає будні та вихідні дні, традиційні, державні, релігійні та сімейні свята, особисті свята (Дні народження та інші);

8) створення передумов для вивчення дитиною схем поведінки відповідно до ситуації, яка відображена завдяки інтерактивній методиці, до прикладу, вибір одягу за порою року і погодою, навчання або відпочинок залежно від дня тижня, участь у соціальних заходах залежно від події чи свята тощо;

9) навчання дитини спостереженню за зміною у природі, подій у соціальній сфері життя;

10) вироблення у дитини певних поведінкових схем, рутин, ритуалів, звичок на основі використання інтерактивної методики «Час».

Це інтерактивний набір навчальних елементів, які в комплексі дають дитині розуміння та знання про такі часові категорії:

1) поняття року;

2) назви і послідовність пір року;

3) ознаки пір року;

4) поняття високосного та невисокосного років;

5) кількість днів у році (високосному та невисокосному);

6) кількість тижнів у році;

7) назви й послідовність місяців;

8) номери місяців арабськими та римськими цифрами;

9) кількість днів у місяцях;

10) метод самостійного визначення кількості днів у відповідному місяці;

11) фази Місяця, назви фаз, тривалість фаз, вигляд Місяця під час різних фаз, метод визначення фази Місяця за виглядом Місяця;

12) поняття «сьогодні», «завтра», «вчора»;

13) поняття доби, частин доби;

14) поняття «вихідний день», «канікули»;

15) поняття «День народження», особисті та сімейні свята (наприклад, день жінок, день чоловіків, день бабусь і дідусів тощо);

16) поняття державних свят в Україні;

17) поняття релігійних та традиційних свят в Україні (Великдень, Різдво, перехід на літній і зимовий час);

18) поняття днів пам’яті та історичних подій в Україні та світі;

19) поняття явищ природи (весняне й осіннє рівнодення, літнє та зимове сонцестояння);

20) додаткові поняття, свята й події, які є у сім’ї та можуть бути наклеєні на додаткові порожні картки;

21) визначення назви поточного дня;

22) визначення поточної дати;

23) що таке температура та які типові температурні діапазони відповідають порам року;

24) загальні відомості про знаки Зодіаку.

**Елементи** авторської інтерактивної методики «Час»:

1. Великий круглий планшет «Рік», у вигляді великого кола, в якому пори роки закодовано наступними кольорами: зима – синій, весна – зелений, літо – жовтий, осінь - червоний. Відповідними відтінками зображено місяці кожної пори року. На зовнішньому краї кола розташовано 366 днів, з них один день (29 лютого) відмічено помаранчевим кольором від середини радіуса до краю кола, та підписано словами «Високосний рік».

1 січня розташовано на рівні 12 години, дні йдуть за годинниковою стрілкою. Така побудова року виконана для того, щоб початок будь-яких типових часових періодів (початок року, опівночі, опівдні) розташовувався просторово однаково.

На планшеті розташовано мінімальну кількість малюнків, які є типовими для пір року (включаючи термометри з типовими діапазонами температур кожної пори року), а також типовими для кожного місяця. При цьому основним елементом щомісячних змін в природі обрано одне й те ж дерево, яке змінюється відповідно до місяців, з метою зрозумілого пояснення причин таких змін.

2. Органайзер для упорядкування та зберігання карток на позначення події і свята в кожному з місяців, погоду, назви днів тижня, номери тижнів, років, назви місяців.

3. Знімні картки на позначення свят і подій серед року (98 карток), включаючи державні свята, основні релігійні, дні пам'яті, міжнародні дні, традиційні, сімейні, розважальні свята – для вироблення поведінкових схем, ритуалів, звичок та участі у соціальних заходах.

4. Знімні картки «З Днем народження» з порожнім місцем для вклеювання фото іменинника – для визначення Днів народжень людей, які знаходяться в оточенні дитини з аутизмом.

5. Знімні картки на позначення погоди (16 карток) – для інтерактивної гри визначення погоди.

6. Знімні картки з номерами чисел від 1 до 31 – для інтерактивної гри щодо визначення поточної дати.

7. Знімні картки з номерами років, до 2034 року включно – для інтерактивної гри щодо визначення поточної дати.

8. Знімні картки з назвами місяців (12 карток) – для інтерактивної гри щодо визначення поточного місяця.

9. Знімні картки з назвами днів тижня (7 карток) – для інтерактивної гри щодо визначення поточного дня тижня.

10. Знімні кольорові картки з номерами тижнів (56 штук), колір карток – відповідно до пори року, при цьому 4 тижні мають по 2 картки різного кольору, так як у різні роки входять до різних пір року.

11. Наклейки з номерами тижнів (52 наклейки на листі), які наклеюються в планшет «Рік» таким чином, щоб показувати стрілкою на день (понеділок), з якого починається черговий тиждень.

12. Довга стрілка чорного кольору, яка кріпиться в центр планшета «Рік», та яку можна повертати таким чином, щоб вона показувала другим кінцем на дату, розташовану на зовнішній лінії кола.

13. Інтерактивне поле для встановлення поточної дати, дня і номера тижня.

14. Стаціонарна схема, яка зображує принцип та особливості визначення високосного року.

15. Стаціонарна схема визначення кількості днів у місяці (схема двох рук із рахунком кількості днів по кісточкам).

16. Стаціонарна схема фаз Місяця (8 малюнків Місяця в різних фазах, з назвами фаз).

17. Навчальний календар на кожний місяць, що побудований за типовою схемою розташування дат, з метою формування звички користуватися типовими календарями. Особливостями цього навчального календаря є:

- розташування назви і малюнків-ознак пори року, які є ідентичними тим, що розташовані на круглому планшеті «Рік», і особливий акцент покладається на термометр типового діапазону температур, з метою формування вміння орієнтуватися у погодних умовах по термометру;

- крім назви місяця, зазначаються малюнки-ознаки місяця, які є ідентичними тим, що розташовані на круглому планшеті «Рік», а також нумерація місяця римською та арабською цифрами;

- зображення на кожній клітинці календаря відповідної фази Місяця;

- зображення на кожній клітинці календаря схеми тривалості дня та ночі, для візуалізації різниці тривалості дня і ночі та зміни цієї тривалості протягом року;

- зображення на відповідних днях свята або події, з переліку тих, що були розроблені у межах інтерактивної методики;

- зображення на кожній клітинці календаря знаку Зодіаку;

- дата у офіційному форматі та однією/двома цифрами;

- нумерація тижнів у відповідному місяці, для формування звички орієнтуватися у цьому параметрі, з метою використання у майбутньому у ділових стосунках, як це прийнято у країнах цивілізованого світу.

18. Планшети «ніч», «ранок», «день», «вечір», які закодовані кольорами, відповідно фіолетовим, жовтим, зеленим та блакитним, з розташованими на планшетах цифрами відповідних годин та малюнками функціонального призначення таких годин. Наприклад, нічним годинам – від 23 до 4 включно, відповідають

функціональні картки «Я сплю» із зображенням дітей, які сплять у ліжечках, та відповідними написами. Серед ранкових годин (від 5 до 11 включно) є такі функціональні картки, як «Сніданок», «Йду до школи», «Навчаюся».

19. Стаціонарні планшети «Доба» – 4 різні малюнки нестандартного розміру зі схематичним зображенням доби, як вона триває, скільки триває темна пора дня, коли вечоріє тощо. Доба розроблялась для пір року, так як тривалість доби суттєво і помітно змінюється саме від пори року до пори року. На цьому планшеті також зображено типові активності людей та особливості у природі, властиві для відповідної пори року.

20. Годинник, у якому передбачені наступні елементи:

- поле годинника поділене на 12 кольорових сегментів, при перетині меж яких годинниковою стрілкою візуально чітко видно, коли стрілка переходить з години на годину, коли завершується одна година і починається наступна;

- два кола цифр, що означають години (від 1 до 12 та від 13 до 24), при цьому колір годин відповідає кодуванню кольором частин доби – фіолетовий, жовтий, зелений та синій;

- зовнішнє коло цифр – це усі хвилини, від 1 до 60.

21. Авторський візуальний розклад на 1 добу (усі 24 години), який включає інформацію про поточну годину із зображенням стрілкового годинника, цифровий формат години, функціональне призначення години, інформацію про частину доби (ніч, ранок, день, вечір), частину доби у міжнародному форматі (AM, тобто до опівдня, PM, тобто після опівдня, слова «опівдні», «опівночі»). Години відповідної частини доби закодовано відповідним кольором (фіолетовий, жовтий, зелений, синій).

22. Ігри для вивчення окремих часових категорій:

- назв, порядковості та номерів місяців, кількості днів у місяцях;

- назв днів тижня, їхньої порядковості;

- ознак пір року, місяців.

23. Гра щодо визначення годин/хвилин у стрілковому та цифровому форматі, а також функціонального призначення годин.

Елементи авторської інтерактивної методики «Час» діляться на такі типи матеріалів:

1) стаціонарні елементи, які розташовуються у зручному місці, зазвичай на стіні у локації, повз яку діти найчастіше проходять та мають змогу розглядати або просто короткочасно поглянути;

2) інтерактивні знімні інтерактивні елементи, які використовуються для того, щоб показувати зміну поточної часової ситуації;

3) тренувальні елементи, завдяки яким дитина може вивчити окремі поняття, завчити їх, звернути на них детальнішу увагу тощо.

Усі матеріали інтерактивної методики пов'язані між собою, мають перехресні елементи та використовуються регулярно, щодня, із підключенням вивчення типових поведінкових схем, що відповідають поточній часовій ситуації.

**Методика.**

Методика полягає у порядку використання її інтерактивних елементів з метою формування, досягнення та контролю дитиною цілей у короткостроковому, середньостроковому та довгостроковому періоді часу.

Методи навчання, що застосовуються за її використання:

1) метод спонтанного навчання;

2) метод тренувальних сесій;

3) включення елементів навчання до поточної життєвої ситуації, прив'язка до неї;

4) приєднання яскравих емоцій, які відповідають поточній життєвій ситуації та допомагають краще запам'ятовувати інформацію про часовий елемент.

Головним завданням для педагогів та/або батьків при використанні методики є регулярність, щоденне звернення уваги на змінні показники різних елементів, навчання дитини керувати своєю поведінкою залежно від зміни показників елементів методики та створення емоційного навантаження.

Усі елементи методики повинні бути в полі зору дитини якомога більший час. Рекомендується розташовувати їх у тому приміщенні, в якому дитина перебуває найбільше, проходить повз, так щоб щоразу можна було звернути увагу дитини на

поточні елементи методики на короткий період – 1-2 хвилини, залежно від здатності дитини тримати увагу. Щоденний візуальний вплив на спонтанну пам’ять дитини по 10-20 або більше разів не залишиться без результату, тим більше що такий спосіб впливу на пам’ять буде підкріплюватись також навчальними тренувальними сесіями, коли елементи методики будуть вивчатися за столом, а також навчальними сесіями, пов’язаними із участю дитини у заміні змінних елементів відповідно до поточної життєвої ситуації. Крім того, природнє приєднання яскравої емоції (наприклад, День народження – веселі і яскраві емоції) закріплює знання про цей елемент значно краще, так як в цьому випадку здійснюється підвищення допаміну, функція якого в даному випадку – стійко закріпити знання.

Щодо важливості емоційного підкріплення у процесі вивчення саме часу, можемо навести таку модель створення уявлення про час, як «зростаюча нейронна активація». Відповідно до цієї теорії, як зазначає Marc Wittmann «*зростання нейронної активації, яка досягає піку в кінці часового інтервалу, лежить в основі обробки тривалості, а у людей зростання нейронної активності в інсулярній корі, яка пов'язана з емоційними станами тіла та емоціями, може бути пов'язане з кумулятивним уявленням про час*» [57].

Інсулярна кора, яку ще називають острівцевою корою, має провідне значення для формування свідомості, обробки емоцій, формування емпатії, підтримки гомеостазу (сталості внутрішнього середовища) та інтероцептивного сприйняття.

Отже, активація емоцій під час вивчення часових категорій та здійсненні тайм-менеджменту є мало не головним закріплюючим фактором для засвоєння знань і включення відчуття часу у людини.

Існують ще такі теорії створення уявлення про час мозком людини, як: 1) виконання цієї функції процесом розпаду пам’яті; 2) пейсмейкер-акумуляторний годинник. Крім того, визначаються такі відділи мозку, що беруть участь у обробці тривалості (часу): мозочок, права задня тім’яна кора, права префронтальна кора, фронтостріатальний контур (забезпечує механізм відліку часу, є частиною виконавчих функцій головного мозку) [52].

Тренувальні сесії виконуються у режимі навчання за столом, коли із дитиною вивчаються найелементарніші часові поняття, що виконані у візуальній формі, яка використовується у методиці, з метою чіткого запам'ятовування назв, цифр, кількості, понять тощо.

Прив'язка до поточної життєвої ситуації – це і є інтерактивний момент методики. Наприклад, для зміни інформації на планшеті про поточну погоду дитина оперує знімними картками, що позначають погоду, оцінює погоду зовні, визначає, якій саме картці відповідає погода (якщо потрібно, батьки або педагоги допомагають це визначити) та кладе відповідну картку на місце кріплення. Зміна поточного дня тижня, номера тижня, дати, місяця, року відбувається щодня. Відмітки на навчальному календарі на місяць, виконаному у найбільш поширеному стилі, робляться щодня, при цьому звертається увага на наповнення дня – формат дати, свято, фаза Місяця, тривалість дня і ночі, знак Зодіаку.

Методика побудована таким чином, щоб одночасно різними способами, регулярно, планомірно створювати у дитини розширене, візуально зрозуміле і прив'язане до життя знання про часові категорії, які дитина врешті-решт навчиться відчувати.

Відчуття часу – надзвичайно важлива функція організму. Як зазначає у своїй статті Marc Wittmann, для відчуття часу у людини не існує якихось спеціальних сенсорних систем, як, наприклад, слухова система для обробки звуків. Час відчувається людиною за рахунок подій, місця, заходів, що відбуваються у просторі [52].

Часові поняття визначаються в сукупності і взаємодії такими функціями мозку, як увага, робоча пам'ять, довготривала пам'ять, фактори особистості, емоційні стани.

Але для того, щоб людина усвідомила і відчула час, потрібен механізм нейронної синхронізації. Наприклад, для нейронної синхронізації коротких періодів, скажімо, кількох секунд, можна використовувати короткі регулярні рухи, ритми. Для синхронізації триваліших періодів необхідне виконання певної роботи, на котрій концентрується людина, і це синхронізується із витраченим часом. Що стосується довготривалих періодів, то їх можна синхронізувати до таких багатокомпонентних

активностей, як свято, визначні дні, коли відбувається тривала підготовка до цих днів, сама участь у заході. Таким чином відбувається тривала активність дитини протягом тривалого часу і відповідна нейронна синхронізація.

Саме на цих теоріях усвідомлення часу побудовано авторську інтерактивну методику «Час».

Спосіб використання після розташування методики на стаціонарних місцях:

1) вивчається поняття «Сьогодні» для позначення сьогоднішнього дня. Щодня дитина пересуває стрілку «Сьогодні» на круглому великому планшеті «Рік» та на календарі місяця на один день вперед, щоб дитина зрозуміла напрямок руху часу в році і місяці;

2) щодня визначається дата, тобто у спеціальному місці, призначеному для виставлення дати, встановлюються відповідні число, місяць, рік, номер тижня та назва дня тижня.

Щороку необхідно звертати увагу дитини на день «29 лютого», акцентувати на тому, що відповідний рік або має цей день, або не має;

3) визначення погоди відбувається шляхом вибору відповідної картки про погоду на основі того, що дитина бачить за вікном.

Якщо погода серед дня змінюється, потрібно звертати на це увагу дитини і використовувати також картки з іншою відповідною погодою.

Також необхідно навчати дитину використанню термометра, так як це тісно пов’язано із визначенням пори року, погоди та визначає власну поведінку дитини по вибору відповідного одягу;

4) вивчення функціонального призначення дня тижня: будній день та вихідний день. Це здійснюється шляхом виділення вихідних днів іншим кольором, а також розподілом активностей у візуальному розкладі дитини, що будуть відрізнятися розважальним напрямком порівняно з будніми днями;

5) святкові, пам’ятні та визначні дні, Дні народження.

Необхідно встановити всі Дні народження, які плануються протягом року із дитиною – навколо планшета «Рік» навпроти відповідного числа, для тощо щоб було

візуально видно довготривалий період очікування свята, а також на відповідних клітинках календаря поточного місяця.

За теорією нейронної синхронізації, необхідно проводити підготовку до заходів та самі заходи, активно залучати дитину до них, що забезпечить формування у дитини усвідомлення довготривалого часового періоду;

5) звертати увагу на фазу Місяця необхідно із обов'язковим зверненням уваги дитини на реальний стан Місяця, порівняння малюнка фази Місяця та вигляду Місяця в реальності;

6) навчання усвідомленню годин, хвилин, секунд необхідно шляхом синхронізації відповідних дій дитини в межах її активностей, із візуальним підкріпленням;

7) окремі елементи часу, знаннями про які необхідно володіти і оперувати вільно, необхідно вивчати за столом під час тренувальних сесій, наприклад, назви, порядковість і приналежність місяців до пір року, їхні порядкові номери, кількість днів у місяцях та спосіб визначення кількості днів у місяцях по кісточкам кулачків, високосний рік; назви, порядковість і функціональне призначення днів тижня; поділ доби на частини, їхнє призначення, поділ доби на години, годин на хвилин, хвилин на секунди, функціональне призначення годин тощо.

### 3.2. Організація і особливості впровадження формувального експерименту.

Формувальний експеримент впроваджується на базі Комунального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр «Родина». Було проведено роз'яснювальну роботу із батьками по впровадженню тієї частини формувального експерименту, яка стосується таких сфер життєдіяльності, як життєві рутини і самообслуговування, соціальна сфера (частково).

За активної участі керівництва навчального закладу елементи авторської інтерактивної методики «Час» було розміщено наступним чином:

1. У загальному доступі для усіх учнів НРЦ «Родина», на другому поверсі 5-поверхової будівлі центру, було розташовано наступні елементи:

- планшет «Рік», діаметром 2 м;

- навчальний календар на місяць розміром А0;

- годинник діаметром 0,96 м;

- макет осінньої доби розміром 1,22 м х 0,42 м;

- макети частин доби із цифрами відповідних годин та їх функціонального призначення: ніч, ранок, день, вечір, розміром А4 кожний;

- схема фаз Місяця та прозора кишеня розміром А4 для розміщення зображення і назви поточної фази Місяця;

- прозора кишеня розміром А4 для розміщення поточної погоди;

- прозора кишеня розміром А4 для розміщення інформації про поточне свято або пам’ятну подію;

- прозора кишеня розміром А4 для розміщення привітання із Днем народження педагогів та працівників центру;

- прозора кишеня розміром А4 для розміщення привітання із Днем народження учнів центру.

2. У кожному класі розміщено стенд із аналогічною інформацією відповідно до пункту 1.

3. Кожному учневі для розміщення методики в домашніх умовах було надано стенд із аналогічною інформацією, як і в пункті 1, а також добовий візуальний розклад.

4. Для індивідуальної роботи за столом із кожною дитиною було створено комплект, що складався з наступних елементів:

- гра для вивчення назв, порядковості та номерів місяців, кількості днів у місяцях;

- гра для вивчення назв днів тижня, порядковості;

- гра для вивчення ознак пір року, місяців;

- гра щодо визначення годин/хвилин у стрілковому та цифровому форматі, а також функціонального призначення годин;

- додатковий інвентар: таймер, секундомір, пісочні годинники на 30 секунд, 1, 2, 3, 4, 5 та 10 хвилин.

Формувальний експеримент тривав 1 (один) календарний місяць. За цей період проводились такі заходи:

- вивчення часових категорій із щоденною прив'язкою до поточної ситуації, а саме щоденне ознайомлення зі зміною елементів методики у центральній частині навчального закладу;

- застосування індивідуально розробленого авторського візуального розкладу;

- щоденне вивчення та персональна участь у відповідній зміні елементів методики відповідно до поточної ситуації;

- індивідуальний тренінг щодо вивчення часових категорій за столом;

- індивідуальний тренінг здатності до самоорганізації за схемою «від максимальної підказки до відсутності підказки».

Мета формувального експерименту: виробити і втілити модель формування здатності до самоорганізації дітей з аутизмом молодшого шкільного віку у різних сферах життєдіяльності із використанням тайм-менеджменту засобами авторської інтерактивної методики «Час».

Завдання формувального експерименту:

1) включення елементів тайм-менеджменту у процес формування самомотивації у визначених активностях різних сфер життєдіяльності дитини;

2) вивчення часових понять для гнучкого і вільного оперування цими поняттями при здійсненні дитиною визначених активностей;

3) навчання дитини способам тайм-менеджменту відповідно до кожної з визначених активностей;

4) формування здатності дитини до самооцінювання своєї діяльності з точки зору тайм-менеджменту;

5) оцінка впливу тайм-менеджменту на формування структурних компонентів самоорганізації, а також рівень самоорганізації в цілому.

Час і управління часом (тайм-менеджмент) був включений як функціональна складова та основа для формування усіх чотирьох компонентів самоорганізації.

Опишемо стратегії формування здатності до самоорганізації у визначених Розділом 2 активностях.

1. Щоденні рутини та самообслуговування.

Процес формування здатності до самоорганізації у двох активностях цієї сфери життєдіяльності, з акцентом на використання тайм-менеджменту, відбувався з особливостями щодо впливу тайм-менеджменту на кожний із компонентів самоорганізації.

1.1. Прибирання іграшок.

А. Мотиваційний компонент самоорганізації.

Як показав констатувальний експеримент, самомотивація щодо прибирання іграшок у дітей сформована на досить низькому рівні, діти починають виконання цієї роботи після нагадування батьків або педагогів, без самостійного спонукання чи вольового прояву.

Тайм-менеджмент у даному випадку використовувався як антецедент, або попередній сигнал, що є моментом спонукання дитини до виконання активності з прибирання іграшок.

Нами було визначено разом із батьками момент, коли прибирання іграшок є обов’язковим, а саме щодня о $21^{00}$.

Використання тайм-менеджменту здійснювалося так: о $21^{00}$ звучав сигнал будильника, на візуальному розкладі, на сторінці з цією годиною, було встановлено картку, що означає збирання іграшок. Процес початку прибирання іграшок на початку навчання супроводжувався допомогою, для того щоб дитина зрозуміла, що звуковий сигнал та картка слугують спонуканням до виконання цієї активності. Щодня рівень допомоги зменшувався аж до її усунення.

Б. Когнітивно-змістовий компонент самоорганізації.

В даному випадку акцент навчання включав наступні елементи:

- знання щодо процесу прибирання іграшок, про місце зберігання, конкретні коробки та контейнери, сортування іграшок;

- знання часових категорій, на які опирається дитина для початку активності.

Констатувальний експеримент показав, що рівень знань дітей щодо прибирання іграшок є досить високим, діти розуміють суть та значення цієї активності.

Тому навчання було сконцентроване на вивченні часових категорій, а саме функціонального призначення годин доби. Навчання проходило як за столом, шляхом тренувальних сесій, так і з використанням годинника і візуального розкладу у поточній діяльності.

В. Операційно-діяльнісний компонент самоорганізації.

Для формування цього компоненту самоорганізації мали значення наступні елементи:

- уміння спланувати процес прибирання іграшок, порядок виконання дій;
- формування вміння слідкувати за часом, відведеним для збору іграшок.

Як показав констатувальний експеримент, рівень уміння організувати процес збору іграшок у дітей високий, діти володіють прийомами організації процесу збору іграшок.

Тому навчання полягало у формуванні здатності керувати своїми діями так, щоб вкластися у відведений для виконання цієї активності час. Для цього використовувався таймер, який подавав сигнал після завершення часу на виконання даної активності. На початку навчання дорослі допомагали дитині відслідковувати момент спливу часу, швидкості прибирання дитиною іграшок, звертали увагу на співставлення швидкості процесу збору іграшок та спливу часу. Згодом таймер встановлювався на різні часові проміжки залежно від кількості іграшок, які потрібно прибрати, або з метою зміни швидкості здійснення дитиною цієї діяльності.

Г. Оцінно-рефлексивний компонент самоорганізації.

Для формування даного компоненту самоорганізації важливими були два елементи:

- якість виконання активності з прибирання іграшок;
- здатність дитини вкластися у час, відведений для збору іграшок.

Як показав констатувальний експеримент, у дітей досить низький рівень оцінки результатів власної діяльності. Зазвичай дітям було байдуже, як саме виглядає результат. В межах магістерського дослідження формувалась здатність оцінити саме відповідність вимогам тайм-менеджменту. З дітьми проводилась робота з акцентування уваги на співставлення швидкості виконання роботи зі збору іграшок

та спливу часу. Заохочувалось, якщо діти встигали зібрати іграшки до того, як продзвенить сигнал таймера.

1.2. Догляд за власним одягом.

А. Мотиваційний компонент самоорганізації.

Догляд за власним одягом – це досить широкий спектр активностей, до яких можна віднести сортування одягу, визначення його чистоти чи забрудненості, вибір одягу, покупка, прання, висушування, складання тощо.

З точки зору тайм-менеджменту було обрано таку конкретну діяльність як прання одягу, так як ця діяльність може виконуватись за певними правилами тайм-менеджменту.

Як показав констатувальний експеримент, у дітей досить низький рівень самомотивації щодо догляду за одягом.

Тайм-менеджмент у даному випадку використовувався як сигнал для виконання цієї діяльності

Кожна сім’я має свої традиційні дні для виконання зазначеної активності – у деяких сім’ях це один день на тиждень, зазвичай субота, у деяких – 2 або 3 дні, у деяких – щодня.

Нами було сплановано 2 дні на тиждень (а саме середа та субота), коли дитина виконувала роботу з прання власного одягу.

Для формування мотиваційного компоненту використовувався візуальний розклад, календар на місяць і будильник. На календарі, по середам та суботам вклеювались картки, що означали прання одягу. У візуальному розкладі картка про прання одягу встановлювалась на 18 годину.

При використанні календаря на місяць зверталася увага дитини на активність, яка призначена на визначений день. При настанні 18 години дзвенів будильник, який сигналізував необхідність початку виконання діяльності з прання одягу.

Б. Когнітивно-змістовий компонент самоорганізації.

В даному випадку акцент навчання включав наступні елементи:

- знання щодо того, як визначити чистий та брудний одяг, що таке пральна машина, зміст прання і його наслідки;

- знання часових категорій, на які опирається дитина для початку активності.

Констатувальний експеримент показав, що рівень знань дітей щодо догляду за одягом і зокрема прання є досить низьким, діти машинально виконують вказівки дорослих щодо завантаження пральної машини, самостійно не відсортовують одяг.

Навчання дітей пранню одягу з опорою на тайм-менеджмент автоматично включало формування знань щодо цієї активності.

Тайм-менеджмент полягав у регулярному виконанні активності з настанням відповідного дня та відповідної години для виконання цієї діяльності.

Крім того, додатково із дитиною вивчались дні тижня, орієнтація у календарі на місяць, функціональне призначення годин доби. Таке навчання проводилось як у тренувальних сесіях за столом, так і в поточній діяльності, під час якої відбувається прив'язка часових категорій до поточної ситуації

В. Операційно-діяльнісний компонент самоорганізації.

Для формування цього компоненту самоорганізації мали значення наступні елементи:

- уміння спланувати процес прання, порядок виконання дій;

- формування вміння слідкувати за часом, призначеним для початку, виконання та завершення цієї діяльності, періодичної перевірки ходу виконання.

Як показав констатувальний експеримент, рівень уміння організувати процес прання у дітей низький, діти з максимальними або помірними підказками визначають забруднення одягу, його сортування, завантаження пральної машини, використання пральних засобів, увімкнення пральної машини, розвішування вологого одягу для висушування. Це складний багатокомпонентний процес, під час виконання якого діти потребують постійного супроводу та фізичних і візуальних підказок.

Тому навчання полягало у формуванні здатності контролювати процес прання наступним чином: керування своїми діями таким чином, щоб вміститися у час, відведений для відбору та сортування одягу, призначеного для прання, або часу, призначеного для вивішування вологого одягу для висушування після прання, періодичного контролю процесу прання пральною машиною. Для цього

використовувався таймер, який подавав сигнал після завершення часу на виконання даних елементів активності.

Г. Оцінно-рефлексивний компонент самоорганізації.

Для формування даного компоненту самоорганізації важливими були такі елементи:

- якість відбору одягу для прання, успішність використання пральної машини, якість вивішування вологого одягу після прання;

- здатність дитини вкластися у відведений час на кожному етапі прання, здатність здійснювати періодичний контроль процесу прання у пральній машині.

Як показав констатувальний експеримент, у дітей досить низький рівень оцінки результатів власної діяльності. Зазвичай діти не звертають увагу на результат діяльності щодо відсортовування одягу. В межах магістерського дослідження формувалась здатність оцінити саме відповідність вимогам тайм-менеджменту тих елементів даної активності, щодо якої встановлено певний час на виконання. З дітьми проводилась робота з акцентування уваги на співставлення швидкості виконання активності та спливу часу. Заохочувалось, якщо діти встигали виконати дії із сортування одягу, завантаження пральної машини чи вивішування вологого одягу до того, як продзвенить сигнал таймера.

2. Дозвілля.

Процес формування здатності до самоорганізації у двох активностях цієї сфери життєдіяльності, з акцентом на використання тайм-менеджменту, відбувався з особливостями щодо впливу тайм-менеджменту на кожний із компонентів самоорганізації.

2.1. Настільні ігри.

А. Мотиваційний компонент самоорганізації.

Як показав констатувальний експеримент, самомотивація дітей щодо гри у настільні ігри з дорослими або однолітками – на мінімальному рівні, як і інші компоненти самоорганізації у цій активності. Колективні ігри, настільні ігри, організоване дозвілля для дітей з аутизмом – це досить складна діяльність, в якій діти мають значні труднощі.

Тому для формування мотиваційного компоненту самоорганізації для такої активності, як настільні ігри, було обрано такі умови, як перерва у навчальній діяльності. Зокрема, між заняттями в навчальному закладі існує 20-хвилинна перерва, під час якої діти мають можливість відпочивати, займатися цікавими для себе справами.

В даному випадку перерва між заняттями використовувалась як час для настільних ігор.

У класі було розроблено розклад занять, використовувався дзвінок, що означав настання перерви, та картка візуального розкладу, що означала гру в настільні ігри.

При формуванні самомотивації акцент здійснювався на тайм-менеджменті, а саме «перерва = гра у настільні ігри».

Матеріали інтерактивної методики, які використовувались при цьому: таймер, візуальний розклад, пісочний годинник на 10 хвилин.

Б. Когнітивно-змістовий компонент самоорганізації.

В даному випадку акцент навчання включав наступні елементи:

- знання щодо правил гри у настільну гру;

- знання часових категорій, на які опирається дитина для початку, тривалості та завершення активності.

Було використано настільну гру з простими правилами, яку дітям було досить просто виконати.

Часові категорії, які вивчались окремо в якості тренувальних сесій за столом, індивідуально із кожною дитиною: годинник, орієнтування у годинах, хвилинах, розкладі уроків.

В. Операційно-діяльнісний компонент самоорганізації.

Для формування цього компоненту самоорганізації мали значення наступні елементи:

- уміння спланувати процес гри у настільні ігри, порядок виконання дій, залучення гравців, черговість ходів;

- формування вміння слідкувати за часом, відведеним для початку, тривалості та завершення гри, використання таймера та пісочного годинника.

Як показав констатувальний експеримент, рівень уміння організувати зазначену активність на низькому рівні. Тому гру, яку було обрано для формування здатності до самоорганізації у дітей, характеризували прості правила, легкі ходи, швидкий перехід ходів від дитини до дитини, для збереження уваги на колективній настільній грі.

На початку навчання дорослі допомагали дітям відслідковувати тривалість гри, із прив'язкою до тривалості.

Г. Оцінно-рефлексивний компонент самоорганізації.

Для формування даного компоненту самоорганізації важливими були два елементи:

- здатність успішно виконувати ходи у грі;

- кількість ігрових сесій, які кожна дитина змогла виконати за відведений для гри час (швидкість, що є елементом тайм-менеджменту).

Констатувальний експеримент показав, що самооцінювання та задоволення у дітей щодо гри у настільні ігри є на досить низькому рівні. Тому педагог використовував у якості успішності гри кількість ігрових сесій, які виконала дитина за певний час, відмічаючи це візуально у графіку ходів у настільній грі. Чим більше ходів робила дитина, тим більше соціального схвалення отримувала, і це щоразу впливало на швидкість виконання дитиною ходів.

2.2. Активні ігри.

А. Мотиваційний компонент самоорганізації.

Як показав констатувальний експеримент, самомотивація дітей щодо активної гри з дорослими або однолітками – між низьким та середнім рівнями.

Для формування мотиваційного компоненту самоорганізації було обрано урок фізкультури, який проводиться у вересні на свіжому повітрі на ігровому спортивному майданчику при НРЦ «Родина».

Гра, яка була обрана для цієї діяльності – «Потічок», під час якої діти розташовуються в шеренгу в парах, беруться за руки і утворюють арки руками. Одна з таких пар роз'єднується, і ці двоє дітей проходять під арками. В кінці шереги ця пара

дітей беруться за руки і утворюють руками нову арку, а пара дітей, яка стоїть першою, проходить під арками, і так повторюється.

При формуванні самомотивації акцент здійснювався на тайм-менеджменті, а саме «урок фізкультури = гра в «Потічок».

Матеріали інтерактивної методики, які використовувались при цьому: таймер, візуальний розклад, пісочний годинник на 3 та 5 хвилин.

Гра організовувалась із перервами: 5 хвилин за пісочним годинником триває гра, 3 хвилини триває перерва. Слідкують за ходом часу діти по черзі. Завершення уроку відслідковується за годинником та встановленим таймером.

Б. Когнітивно-змістовий компонент самоорганізації.

В даному випадку акцент навчання включав наступні елементи:

- знання щодо правил гри в «Потічок»;

- знання часових категорій, на які опирається дитина для початку, тривалості, перерви в грі та завершення активності.

Часові категорії, які вивчались окремо в якості тренувальних сесій за столом, індивідуально із кожною дитиною: годинник, орієнтування у годинах, хвилинах, розкладі уроків.

В. Операційно-діяльнісний компонент самоорганізації.

Для формування цього компоненту самоорганізації мали значення наступні елементи:

- уміння спланувати процес активної гри, порядок виконання дій, ролі дітей, черговість, очікування своєї черги;

- формування вміння слідкувати за часом, відведеним для початку, тривалості, перерв та завершення гри, використання таймера та пісочних годинників.

Як показав констатувальний експеримент, рівень уміння організувати зазначену активність – на низькому рівні. Тому активна гра «Потічок», яка була обрана для формування здатності до самоорганізації у дітей, має дуже прості правила, легко виконується, рухлива, зберігає спільну увагу дітей протягом усієї гри.

Кожна дитина, яка брала участь у експерименті, була залучена до відслідковування тривалості гри за допомогою пісочного годинника, таймера або

годинника, залежно від ступеню засвоєння дитиною часових категорій в результаті індивідуальних тренувальних сесій за столом.

Г. Оцінно-рефлексивний компонент самоорганізації.

Для формування даного компоненту самоорганізації важливими були два елементи:

- здатність успішно виконувати ходи у грі, отримання задоволення від власної гри;

- успішність управління часом, відведеним для гри та перерв, загальної тривалості гри протягом уроку.

Констатувальний експеримент показав, що самооцінювання та задоволення у дітей щодо таких ігор знаходиться між низьким та середнім рівнем. Тому педагог допомагав оцінити гру дітей шляхом сигналів соціального схвалення.

3. Соціальна сфера.

3.1. Святкування Днів народжень близьких, друзів.

А. Мотиваційний компонент самоорганізації.

Як показав констатувальний експеримент, мотиваційний компонент самоорганізації щодо Днів народжень у дітей – на середньому рівні, це досить бажана для дітей діяльність, пов’язана із розвагами, і на свій вік діти відвідували Дні народження досить часто.

Для кожної дитини було знайдено 4 родича або друга, у яких у вересні був День народження. Якщо таких осіб не було, сім’я створювала імітацію Днів народження.

Така активність, як День народження – це досить складна багатокомпонентна подія, яка включає в себе підготовку та участь у Дні народження.

Для візуалізації цих подій було створено наступні умови:

1) на круглому планшеті «Рік» було розставлено навпроти певної дати фотографії відповідно родичів-іменинників (або друзів) в картках «День народження»;

2) на календарі за вересень місяць на тих же датах були розташовані фотографії цих же родичів-іменинників (або друзів);

3) візуальний ряд дій, які необхідно виконати для участі у цій події: покупка подарунку, виготовлення листівки, вибір святкового одягу, візит на День народження на спеціально визначену годину, участь у святкуванні, завершення Дня народження у визначену завчасно годину.

При виконанні щоденних рутинних завдань щодо відмічення дати на календарі за вересень, а також пересування стрілки на круглому планшеті «Рік» на відповідний день зверталася увага дитини на фотографію родича, який був іменинником у найближчий час, включалося до словникового репертуару словосполучення «День народження» та рахувалися дні до цього дня народження.

Одночасно із цим виконувались інші дії з підготовки до Дня народження – похід до магазину за подарунком, виготовлення вітальної листівки дитиною. Під час виконання дій з підготовки до Дня народження відбувалось постійне звернення до візуального сигналу про подію на календарі за вересень та на планшеті «Рік».

У день святкування проводився вибір святкового одягу.

За допомогою візуального ряду та годинника визначався час візиту на День народження.

Під час святкування проводилась робота із відслідковування часу, що залишився до завершення свята.

Б. Когнітивно-змістовий компонент самоорганізації.

В даному випадку акцент навчання включав наступні елементи:

- знання про зміст свята, осіб, які є іменинниками, роль іменинника та гостей, традиційні активності щодо відвідування таких заходів;

- знання часових категорій, на які опирається дитина щодо визначення дня, години, тривалості та завершення Дня народження.

Часові категорії, які вивчались окремо в якості тренувальних сесій за столом, індивідуально із кожною дитиною: календар на вересень, круглий планшет «Рік» із вивченням місяця, днів, годинник.

В. Операційно-діяльнісний компонент самоорганізації.

Для формування цього компоненту самоорганізації мали значення наступні елементи:

- уміння виконати процедури підготовки до Днів народжень, брати участь у веселощах та традиційних активностях на Днях народження;

- формування вміння визначати день святкування, підраховувати кількість днів, що залишились до свята, планувати візит до магазину для покупки подарунку, розраховувати час на виготовлення листівки, слідкувати за часом, відведеним для початку, тривалості та завершення Дня народження за допомогою годинника.

Г. Оцінно-рефлексивний компонент самоорганізації.

Для формування даного компоненту самоорганізації важливими були два елементи:

- здатність успішно виконати підготовчі заходи, брати участь у активностях на Дні народження та отримувати задоволення, оцінювати свій емоційний стан внаслідок участі у події;

- здатність успішно відслідковувати такі тривалі періоди, як тижні, дні до настання події, визначати час для початку, тривалості та завершення свята.

Констатувальний експеримент показав, що рівень самооцінювання та задоволення у дітей щодо участі у Днях народження є між низьким та середнім рівнями. Тому батьки допомагали дитині оцінювати власну діяльність в межах цієї активності на кожному етапі: на етапі вибору подарунка, виготовлення листівки, вибору гарного святкового одягу, вірного визначення дня свята, часу, призначеного для святкування та часу завершення свята.

3.2. Участь у соціальних заходах, що може включати також довільну гру із іншими дітьми.

Соціальні заходи, які було відвідано дітьми, де було як довільне проведення часу, так і організовані ігри:

1) День знань (1 вересня);

2) День фізичної культури та спорту України (9 вересня);

3) Всесвітній день надання першої медичної допомоги (проводився у НРЦ «Родина» як День здоров’я 12 вересня);

4) День вихователя та дошкільних працівників (27 вересня, святкується у НРЦ «Родина», так як у навчальному закладі є дошкільні групи).

Схема формування усіх компонентів самоорганізації аналогічна схемі, яка застосовувалась для святкування Днів народжень.

4. Навчальна діяльність.

Процес формування здатності до самоорганізації у двох активностях цієї сфери життєдіяльності, з акцентом на використання тайм-менеджменту, відбувався у межах навчального закладу.

4.1. Письмо.

А. Мотиваційний компонент самоорганізації.

Як показав констатувальний експеримент, самомотивація дітей щодо письма є на низькому рівні, як і інші компоненти самоорганізації у цій активності.

Тому для формування мотиваційного компоненту самоорганізації для такої активності, як письмо, було обрано такі умови, як урок з письма та читання. Завдання, які ставляться дітям у межах цього уроку, включає письмо.

Для кожної дитини використовувалась планшетка для завдань в межах уроку, включаючи завдання на письмо, як це зазвичай використовується у межах комплексної методики TEACCH.

При формуванні самомотивації акцент здійснювався на тайм-менеджменті, а саме визначеній картці «Письмо» на планшетці завдань, яке виконувало роль антецедента.

Матеріали інтерактивної методики, які використовувались при цьому: розклад уроків, планшетка завдань, пісочний годинник на 10 хвилин, годинник стрілковий.

Б. Когнітивно-змістовий компонент самоорганізації.

В даному випадку навчання включало наступні елементи:

- знання щодо письма, знання алфавіту, техніки письма;

- знання часових категорій, на які опирається дитина для початку, тривалості та завершення активності, швидкості виконання завдання.

В. Операційно-діяльнісний компонент самоорганізації.

Для формування цього компоненту самоорганізації мали значення наступні елементи:

- здатність організувати процес письма, а саме підготовка інвентарю, знаходження вправи для виконання, сам процес написання;

- формування вміння слідкувати за часом, відведеним для початку, тривалості та завершення письма, використання таймера та пісочного годинника, швидкість виконання завдання.

Як показав констатувальний експеримент, рівень уміння організувати зазначену активність на низькому рівні.

На початку навчання педагоги допомагали дітям здійснювати контроль виконання завдання з точки зору тайм-менеджменту, і надалі поступово зменшували підказку та допомогу.

Г. Оцінно-рефлексивний компонент самоорганізації.

Для формування даного компоненту самоорганізації важливими були два елементи:

- здатність успішно виконувати письмо з точки зору каліграфії, правильності написання букв, прагнення письма писаними буквами, чистотою ведення зошита;

- здатність контролювати свою діяльність з точки зору співвідношення витраченого часу та обсягу письма.

Констатувальний експеримент показав, що самооцінювання та задоволення у дітей щодо письма є на досить низькому рівні. Тому педагоги використовували засоби соціального схвалення у якості маркера оцінювання, і звертали увагу на те, які саме моменти роботи дитини оцінювались.

4.2. Вирішення математичних виразів на додавання та віднімання.

Схема формування усіх компонентів самоорганізації аналогічна схемі, яка застосовувалась для письма.

**3.3. Аналіз ефективності отриманих результатів**

В кінці формувального експерименту було проведено повторне анкетування батьків та педагогів за тією ж анкетою (Додаток А), з метою отримання результатів про ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Загальний рівень самоорганізації у дітей усіх трьох груп дітей підвищився (таблиця 3.1). Значно зменшилась частина 1 – низький рівень сформованості, з 31,6%

до 18,3%. Середній рівень 2 залишився незмінним, однак достатній рівень 3 збільшився з 25,6% до 36,3%. Спостерігається також незначне покращення показника високого рівня 4 – з 4,4% до 5,7%.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = 0.0$

$t_{0.01} = 5.8408$

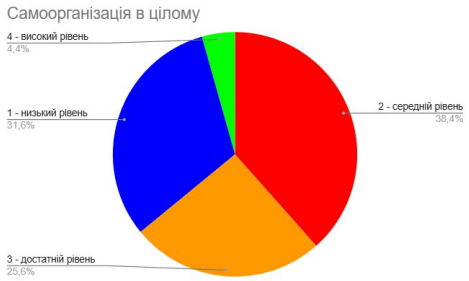
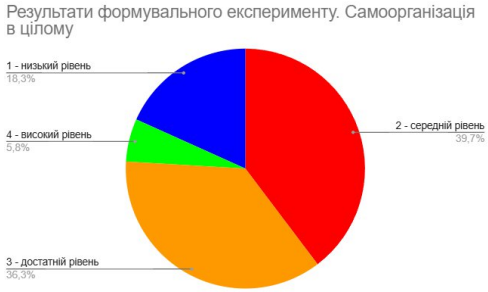
$t_{0.05} = 3.1824$

Приймається гіпотеза Н0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.1*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості самоорганізації в цілому за результатами констатувального та формувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | | |
|---|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 31,6 % | |  Рис. 3.1. Результати констатувального експерименту. Самоорганізація в цілому |
| 2 – середній рівень | 38,4% | | |
| 3 – достатній рівень | 25,6% | | |
| 4 – високий рівень | 4,4% | | |
| 1 – низький рівень | 18,3% | ↓ |  Рис. 3.2. Результати формувального експерименту. Самоорганізація в цілому |
| 2 – середній рівень | 39,7% | ↑ | |
| 3 – достатній рівень | 36,3% | ↑ | |
| 4 – високий рівень | 5,7% | ↑ | |

Рівень сформованості мотиваційного компоненту самоорганізації в цілому підвищився (табл. 3.2). Зменшилась частина 1 – низький рівень сформованості, з 31,3% до 22,5%. Середній рівень 2 залишився майже без змін, однак достатній рівень 3 збільшився з 27,4% до 39,4%. Спостерігається також незначне покращення показника високого рівня 4 – з 5,0% до 8,1%.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = -0.0$

$t_{0.01} = 5.8408$

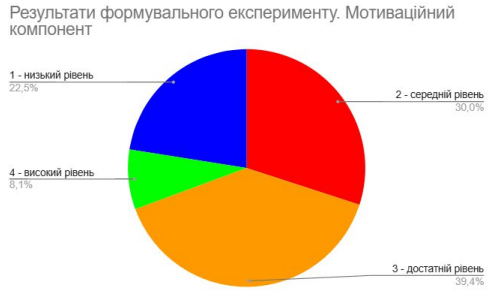
$t_{0.05} = 3.1824$

Приймається гіпотеза Н0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.2*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості мотиваційного компоненту за результатами констатувального та формувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | | |
|---|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 31,3% | | Рис. 3.3. Результати констатувального експерименту. Мотиваційний компонент |
| 2 – середній рівень | 36,3% | | |
| 3 – достатній рівень | 27,4% | | |
| 4 – високий рівень | 5,0% | | |
| 1 – низький рівень | 22,5% | ↓ |  Рис. 3.4. Результати формувального експерименту. Мотиваційний компонент |
| 2 – середній рівень | 30,0% | ↓ | |
| 3 – достатній рівень | 39,4% | ↑ | |
| 4 – високий рівень | 8,1% | ↑ | |

Рівень сформованості когнітивно-змістового компоненту самоорганізації в цілому підвищився (табл. 3.3). Майже вдвічі зменшилась частина 1 – низький рівень сформованості, з 40,0% до 22,5%. Середній рівень 2 залишився незначно підвищився, достатній рівень 3 збільшився з 26,3% до 36,3%. Спостерігається також поява показника високого рівня 4 – 1,3%.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = -0.02438$

$t_{0.01} = 5.8408$

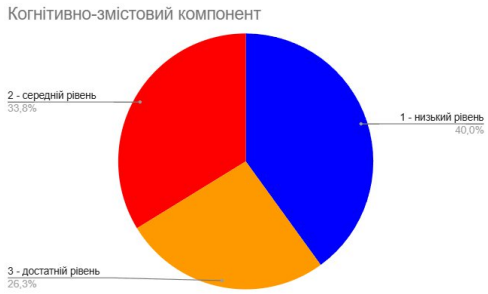
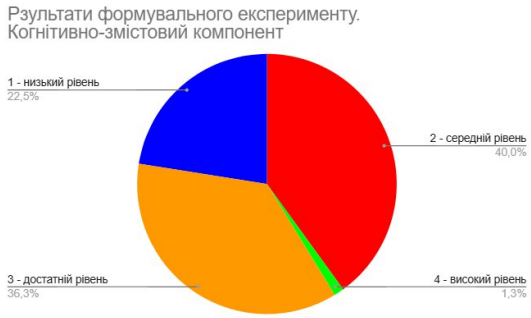
$t_{0.05} = 3.1824$

Приймається гіпотеза H0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.3*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості когнітивно-змістового компоненту за результатами констатувального та формувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | | |
|---|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 40,0% | |   Рис. 3.5. Результати констатувального експерименту. Когнітивно-змістовий компонент |
| 2 – середній рівень | 33,2% | | |
| 3 – достатній рівень | 26,3% | | |
| 4 – високий рівень | 0 | | |
| 1 – низький рівень | 22,5% | ↓ |   |
| 2 – середній рівень | 40,0% | ↑ | |
| 3 – достатній рівень | 36,3% | ↑ | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 – високий рівень | 1,3% | ↑ | Рис. 3.6. Результати формувального експерименту. Когнітивно-змістовий компонент |

Рівень сформованості операційно-діяльнісного компоненту самоорганізації в цілому підвищився (табл. 3.4). Майже вдвічі зменшилась частина 1 – низький рівень сформованості, з 40,0% до 22,5%. Середній рівень 2 незначно підвищився, достатній рівень 3 збільшився з 26,3% до 36,3%. Спостерігається також поява показника високого рівня 4 – 1,3%.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = -0.00349$

$t_{0.01} = 5.8408$

$t_{0.05} = 3.1824$

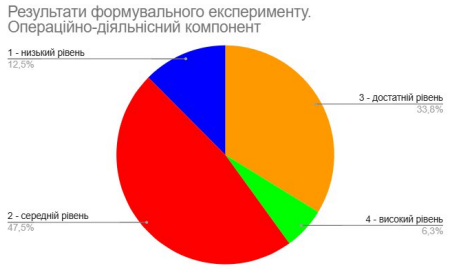
Приймається гіпотеза Н0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.4*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості операційно-діяльнісного компоненту за результатами констатувального та формувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | | |
|---|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 32,5% | | Рис. 3.7. Результати констатувального експерименту. Операційно-діяльнісний компонент |
| 2 – середній рівень | 42,5% | | |
| 3 – достатній рівень | 20,0% | | |
| 4 – високий рівень | 5,0% | | |
| 1 – низький рівень | 12,5% | ↓ | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2 – середній рівень | 47,5% | ↑ |  Рис. 3.8. Результати формувального експерименту. Операційно-діяльнісний компонент |
| 3 – достатній рівень | 33,8% | ↑ | |
| 4 – високий рівень | 6,3% | ↑ | |

Рівень сформованості оцінно-рефлексивного компоненту самоорганізації в цілому незначно підвищився (табл. 3.5). Майже вдвічі зменшився рівень 1 – низький рівень сформованості, з 22,4% до 12,5%. Середній рівень 2 та достатній рівень 3 незначно підвищилися. Однак спостерігається зниження показника високого рівня 4 – з 7,5% до 6,3%.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = -0.07156$

$t_{0.01} = 3.4995$

$t_{0.05} = 2.3646$

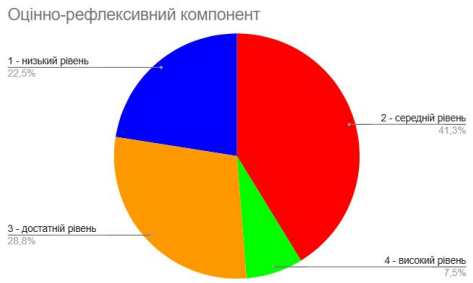
Приймається гіпотеза Н0:

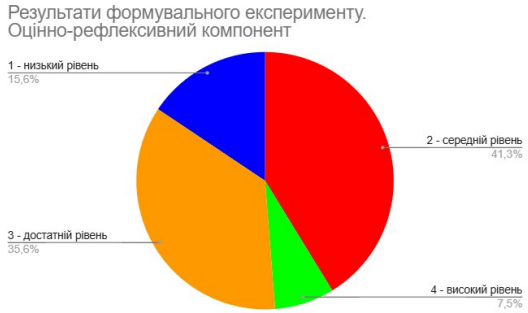
Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.5*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості оцінно-рефлексивного компоненту за результатами констатувального та формувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | |
|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 22,4% | |
| 2 – середній рівень | 41,3% | |

| | | |
|---|---|---|
| 3 – достатній рівень | 28,8% |  Рис. 3.9. Результати констатувального експерименту. Оцінно-рефлексивний компонент |
| 4 – високий рівень | 7,5% | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 12,5% | ↓ |  Рис. 3.10. Результати формувального експерименту. Оцінно-рефлексивний компонент |
| 2 – середній рівень | 47,5% | ↑ | |
| 3 – достатній рівень | 33,8% | ↑ | |
| 4 – високий рівень | 6,3% | ↓ | |

Окрім загальних рівнів сформованості компонентів самоорганізації, слід проаналізувати різницю між результатами констатувального та формувального експериментів у розрізі сфер життєдіяльності.

Рівень сформованості самоорганізації у сфері щоденних рутин та самообслуговування в цілому незначно підвищився (табл. 3.6). Більш ніж вдвічі зменшилась частина 1 – низький рівень сформованості, з 15,0% до 6,9%. Середній рівень 2, достатній рівень 3 та високий рівень 4 незначно підвищилися.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = -0.00769$

$t_{0.01} = 5.8408$

$t_{0.05} = 3.1824$

Приймається гіпотеза H0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.6*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості самоорганізації в цілому у сфері щоденних рутин і самообслуговування за результатами констатувального та формувального експерименту**

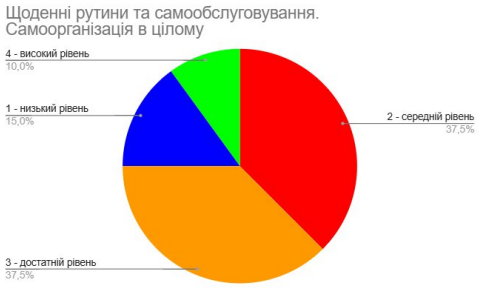
<table>
<tr><th>В загальному по дослідженню</th><th colspan="2">У відсотках</th><th></th></tr>
<tr><td>1 – низький рівень</td><td colspan="2">15,0 %</td><td rowspan="4"> 

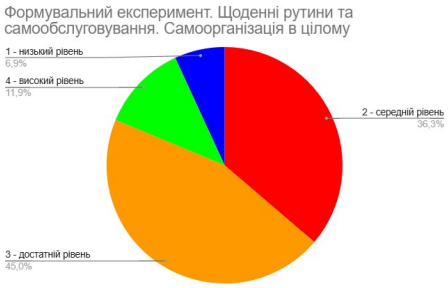
Рис. 3.11. Результати констатувального експерименту. Щоденні рутини та самообслуговування</td></tr>
<tr><td>2 – середній рівень</td><td colspan="2">37,5%</td></tr>
<tr><td>3 – достатній рівень</td><td colspan="2">37,5%</td></tr>
<tr><td>4 – високий рівень</td><td colspan="2">10,0%</td></tr>
<tr><td>1 – низький рівень</td><td>6,9 %</td><td>↓</td><td rowspan="4"> 

Рис. 3.12. Результати формувального експерименту. Щоденні рутини та самообслуговування</td></tr>
<tr><td>2 – середній рівень</td><td>36,3%</td><td>↓</td></tr>
<tr><td>3 – достатній рівень</td><td>45,0%</td><td>↑</td></tr>
<tr><td>4 – високий рівень</td><td>11,9%</td><td>↑</td></tr>
</table>

Рівень сформованості самоорганізації у сфері дозвілля в цілому незначно підвищився (табл. 3.7). Майже вдвічі зменшилась частина 1 – низький рівень сформованості, з 36,3% до 20,0%. Середній рівень 2 залишився на тому ж рівні, але достатній рівень 3 підвищився вдвічі, з 16,3% до 33,1%. Високий рівень 4 також незначно підвищився з 5,5% до 8,1%.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = 0.00362$

$t_{0.01} = 5.8408$

$t_{0.05} = 3.1824$

Приймається гіпотеза Н0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.7*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості самоорганізації в цілому у сфері дозвілля за результатами констатувального та формувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | |
|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 36,3% | |
| 2 – середній рівень | 42,5% | |
| 3 – достатній рівень | 16,3% | |
| 4 – високий рівень | 5,0% | |
| 1 – низький рівень | 20,0% | ↓ |
| 2 – середній рівень | 38,8% | ↓ |
| 3 – достатній рівень | 33,1% | ↑ |
| 4 – високий рівень | 8,1% | ↑ |

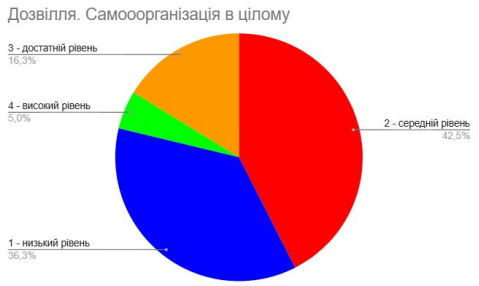



Рис. 3.13. Результати констатувального експерименту. Дозвілля

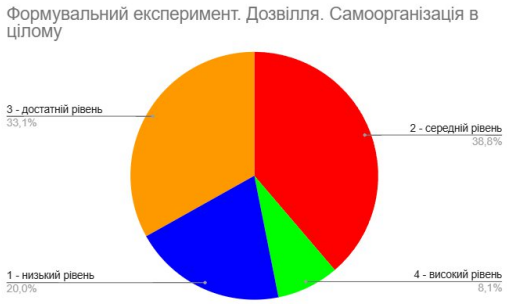



Рис. 3.14. Результати формувального експерименту. Дозвілля

Рівень сформованості самоорганізації у соціальній сфері в цілому незначно підвищився (табл. 3.8). Показники середнього рівня 2 та високого рівня 4 залишились майже без змін. Суттєво змінились показники низького рівня 1, вони вдвічі зменшились. Суттєво збільшились показники достатнього рівня 3.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = 0.0$

$t_{0.01} = 5.8408$

$t_{0.05} = 3.1824$

Приймається гіпотеза Н0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.8*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості самоорганізації в цілому у соціальній сфері за результатами констатувального та формувального експерименту**

<table>
<tr><th>В загальному по дослідженню</th><th colspan="2">У відсотках</th><th rowspan="5">Рис. 3.15. Результати констатувального експерименту. Соціальна сфера</th></tr>
<tr><td>1 – низький рівень</td><td colspan="2">25,0%</td></tr>
<tr><td>2 – середній рівень</td><td colspan="2">45,0%</td></tr>
<tr><td>3 – достатній рівень</td><td colspan="2">27,5%</td></tr>
<tr><td>4 – високий рівень</td><td colspan="2">2,5%</td></tr>
<tr><td>1 – низький рівень</td><td>11,3%</td><td>↓</td><td rowspan="4">Рис. 3.16. Результати формувального експерименту. Соціальна сфера</td></tr>
<tr><td>2 – середній рівень</td><td>46,3%</td><td>↑</td></tr>
<tr><td>3 – достатній рівень</td><td>39,3%</td><td>↑</td></tr>
<tr><td>4 – високий рівень</td><td>3,1%</td><td>↑</td></tr>
</table>

Рівень сформованості самоорганізації у навчальній діяльності в цілому незначно підвищився (табл. 3.8). Показники низького рівня 1 суттєво зменшились, показники середнього рівня 2 та достатнього рівня 3 значно підвищились. Однак високий рівень 4 відсутній як за результатами констатувального експерименту, так і за результатами формувального експерименту.

Однак за t-критерієм Стьюдента статистично значимих відмінностей між показниками констатувального та формувального експерименту немає.

$t_{емп.} = 0.0$

$t_{0.01} = 5.8408$

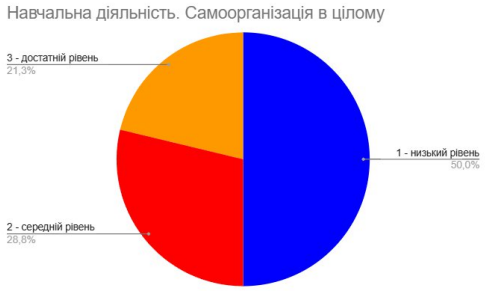
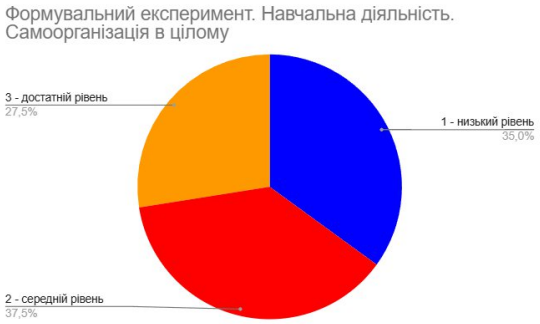
$t_{0.05} = 3.1824$

Приймається гіпотеза Н0:

Статистично значимих відмінностей між результатами груп показників 1 та 2 немає.

*Таблиця 3.9*

**Порівняльний аналіз між рівнями сформованості самоорганізації в цілому у навчальній діяльності за результатами констатувального та формувального експерименту**

| В загальному по дослідженню | У відсотках | | |
|---|---|---|---|
| 1 – низький рівень | 50,0% | |  Рис. 3.17. Результати констатувального експерименту. Навчальна діяльність |
| 2 – середній рівень | 28,8% | | |
| 3 – достатній рівень | 21,2% | | |
| 4 – високий рівень | 0 | | |
| 1 – низький рівень | 35,0% | ↓ |  Рис. 3.17. Результати формувального експерименту. Навчальна діяльність |
| 2 – середній рівень | 37,5% | ↑ | |
| 3 – достатній рівень | 27,5% | ↑ | |
| 4 – високий рівень | 0 | ↑ | |

Для виявлення змін у рівнях сформованості компонентів самоорганізації проведемо наступний повторний порівняльний аналіз.

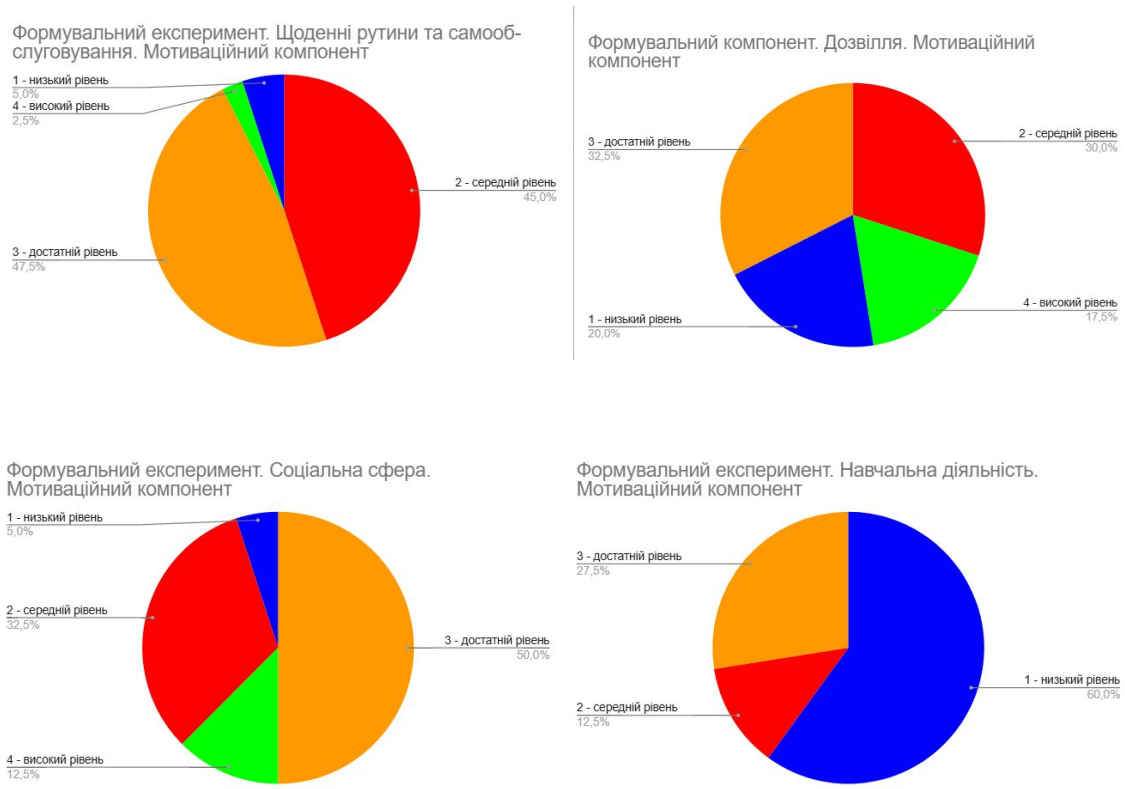



Рис. 3.19. Мотиваційний компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як видно з рисунку 3.19, за результатами формувального експерименту найкраще виріс показник у сфері дозвілля та соціальній сфері, найменше – у навчальній діяльності.

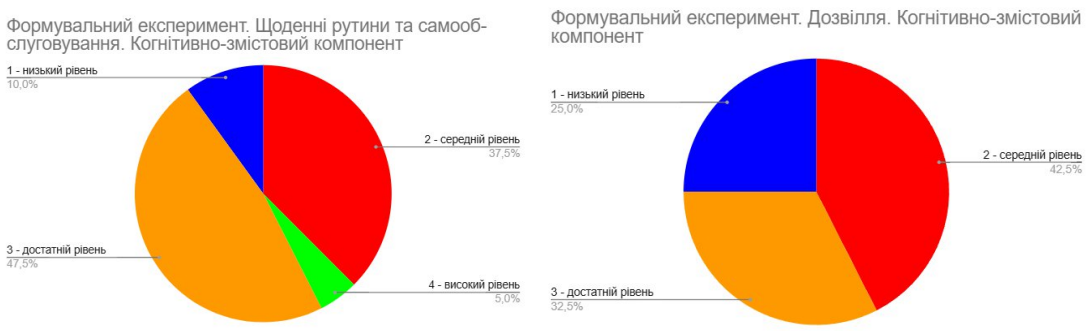
Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA, виявлено:

$f_{емп.} = 0.1392$

$p = 0.879$

Приймається H0:

Статистично значимих відмінностей показниками цих груп даних немає.



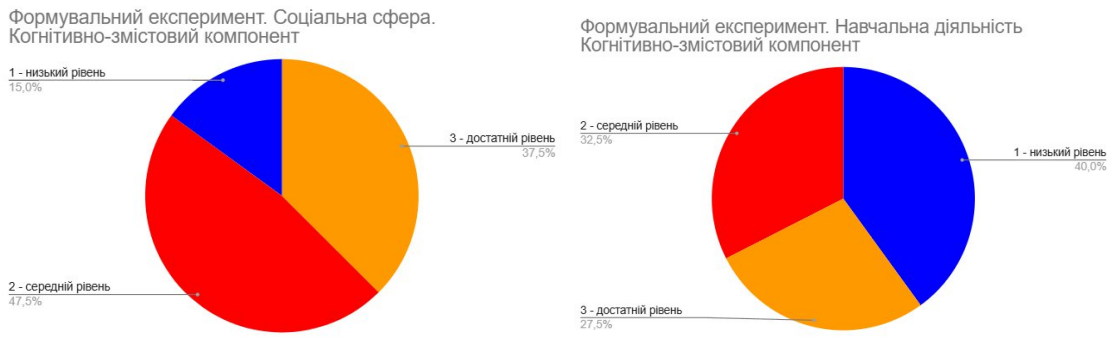



Рис. 3.20. Когнітивно-змістовий компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA, виявлено:

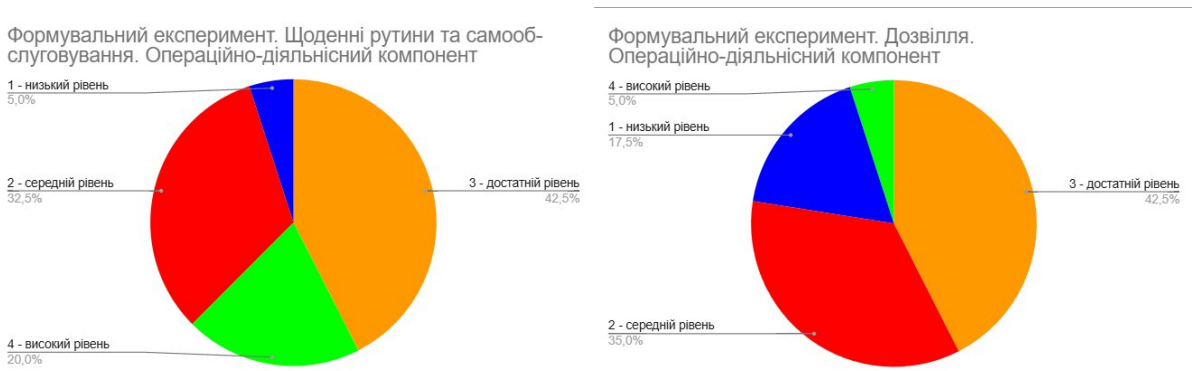
$f_{емп.} = 0.278$

$p = 0.839$

Приймається H0:

Статистично значимих відмінностей показниками цих груп даних немає, на відміну від результатів констатувального експерименту, коли було виявлено статистично значимі відмінності.

Було повторно виявлено найкращу сформованість когнітивно-змістового компоненту у сфері щоденних рутин та самообслуговуванні, а також у соціальній сфері. Когнітивно-змістовий компонент у сфері дозвілля розвинений досить слабко, що значить, що діти слабко розуміють, чим зайняти себе під час дозвілля. І найгірші показники когнітивно-змістового компоненту залишились у навчальній діяльності.



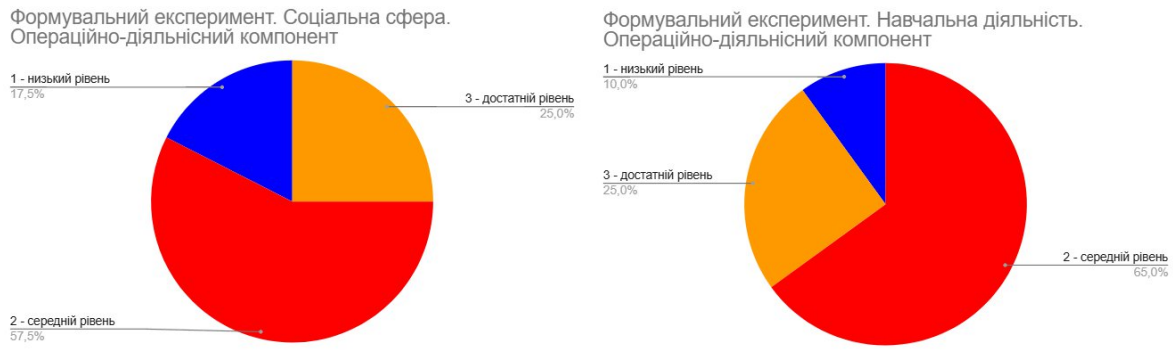



Рис. 3.21. Операційно-діяльнісний компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA, виявлено:

$f_{емп.} = 0.0$

$p = 0.0$

Приймається H1:

Відмінності між результатами груп статистично значущі при $p \leq 0{,}01$.

Рис. 3.21 показує, що за результатами формувального експерименту найкращим показником є сфера щоденних рутин та самообслуговування.

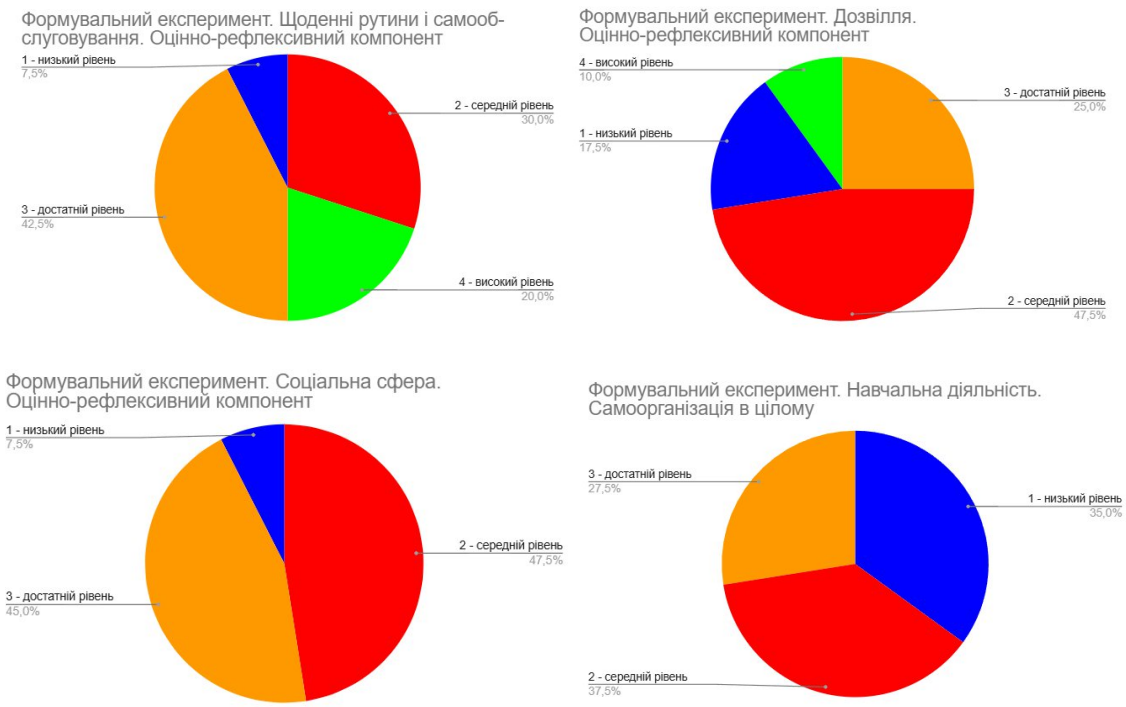



Рис. 3.22. Оцінно-рефлексивний компонент у розрізі усіх досліджуваних сфер життєдіяльності

Як показав результат дисперсійного аналізу ANOVA, виявлено:

$f_{емп.} = 0.0$

$p = 0.0$

Приймається Н1:

Відмінності між результатами груп статистично значущі при $p \leq 0,01$.

За результатами формувального експерименту найкраще оцінно-рефлексивний компонент розвинений у сфері щоденних рутин та самообслуговуванні та дозвіллі.

Більш показовими виявились результати формувального експерименту в розрізі кількості дітей в трьох групах, створених після констатувального експерименту, за критерієм кількості дітей, які демонструють рівень самоорганізації в цілому та компонентів самоорганізації.

Отримані результати формувального експерименту у такому контексті відображено у табл. 3.10.

*Таблиця 3.10*

**Узагальнююча таблиця по кількості дітей в групах поділу за рівнем сформованості самоорганізації в цілому та за окремими компонентами у результаті формувального експерименту**

| Рівень сформованості | Самоорганізація (бали в середньому) | | | Мотиваційний компонент (бали в середньому) | | | Когнітивно-змістовий компонент (бали в середньому) | | | Операційно-діяльнісний компонент (бали в середньому) | | | Оцінно-рефлексивний компонент (бали в середньому) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 |
| 1 – низький (від 1 до 1,7) | | | **2** | | | **1** | | | **4** | | | **1** | | **1** | **1** |
| Середній бал | | | 1,7 бала | | | 1,5 бала | | | 1,5 бала | | | 1,4 бала | | 1,6 бала | 1,6 бала |
| Кількість всього | **2** | | | **1** | | | **4** | | | **1** | | | **2** | | |
| 2 – середній (від 1,8 до 2,7) | | **10** | **4** | | **6** | **5** | **2** | **10** | **2** | | **8** | **5** | | **7** | **5** |
| Середній бал | | 2,3 бала | 2,0 бала | | 1,9 бала | 2,0 бала | 2,6 бала | 2,2 бала | 2,1 бала | | 2,2 бала | 2,2 бала | | 2,2 бала | 2,1 бала |
| Кількість всього | **14** | | | **11** | | | **14** | | | **13** | | | **12** | | |
| 3 – достатній (від 2,8 до 3,7) | **4** | | | **4** | **4** | | **2** | | | **4** | **2** | | **4** | **2** | |
| Середній бал | 2,9 бала | | | 3,1 бала | 2,9 бала | | 2,9 бала | | | 2,8 бала | 2,9 бала | | 2,9 бала | 3,0 бала | |
| Кількість всього | **4** | | | **8** | | | **2** | | | **6** | | | **6** | | |
| 4 – високий (від 3,8 до 4) | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Середній бал | | | | | | | | | | | | | | | |
| Кількість всього | | | | | | | | | | | | | | | |

Порівняння початкових та кінцевих показників дають нам таку інформацію:

1. Рівень самоорганізації в цілому покращився (табл. 3.11):

*Таблиця 3.11*

**Порівняльна таблиця щодо рівня сформованості самоорганізації в цілому у групах поділу між констатувальним та формувальним експериментами**

| Рівень сформованості | Самоорганізація в цілому. Констатувальний експеримент | | | Самоорганізація в цілому. Формувальний експеримент | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 |
| ***1 – низький*** (від 1 до 1,7) Середній бал | | | **6** | | | **2** |
| | | | 1,4 бала | | | 1,7 бала |
| Кількість всього | **6** | | | **2** | | |
| ***2 – середній*** (від 1,8 до 2,7) Середній бал | | **10** | | | **10** | **4** |
| | | 2,1 бала | | | 2,3 бала | 2,0 бала |
| Кількість всього | **10** | | | **14** | | |
| ***3 – достатній*** (від 2,8 до 3,7) Середній бал | **4** | | | **4** | | |
| | 2,8 бала | | | 2,9 бала | | |
| Кількість всього | **4** | | | **4** | | |
| ***4 – високий*** (від 3,8 до 4) Середній бал | | | | | | |
| | | | | | | |
| Кількість всього | | | | | | |

На 67% зменшилась кількість дітей з низьким рівнем самоорганізації (4 з 6 дітей), вони стали відповідати середньому рівню самоорганізації. Ті діти, самоорганізація яких залишились на низькому рівні, в межах цього рівня покращили показники – з 1,4 бала до 1,7 бала.

Діти, які мали за результатами констатувального експерименту середній рівень самоорганізації і були розподілені до групи 2, покращили свої показники: з 2,1 до 2,3 бала.

Діти з високим рівнем самоорганізації з групи 1 незначно покращили показник самоорганізації: з 2,8 до 2,9 бала.

В цілому можна зробити висновок про те, що найбільш значимо покращився результат у дітей з групи 3 з низьким рівнем самоорганізації. Решта дітей, які мали середній і високий рівень, незначно покращили свої результати.

2. Рівень мотиваційного компоненту самоорганізації в цілому покращився (табл. 3.12):

*Таблиця 3.12*

**Порівняльна таблиця щодо рівня сформованості мотиваційного компоненту у групах поділу між констатувальним та формувальним експериментами**

| Рівень сформованості | Мотиваційний компонент. Констатувальний експеримент | | | Мотиваційний компонент. Формувальний експеримент | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 |
| ***1 – низький*** (від 1 до 1,7) Середній бал | | | **6** | | | **1** |
| | | | 1,2 бала | | | 1,5 бала |
| Кількість всього | **6** | | | **1** | | |
| ***2 – середній*** (від 1,8 до 2,7) Середній бал | | **10** | | | **6** | **5** |
| | | 2,2 бала | | | 1,9 бала | 2,0 бала |
| Кількість всього | **10** | | | **11** | | |
| ***3 – достатній*** (від 2,8 до 3,7) Середній бал | **4** | | | **4** | **4** | |
| | 2,9 бала | | | 3,1 бала | 2,9 бала | |
| Кількість всього | **4** | | | **8** | | |
| ***4 – високий*** (від 3,8 до 4) Середній бал | | | | | | |
| | | | | | | |
| Кількість всього | | | | | | |

На 83% зменшилась кількість дітей з низьким рівнем мотиваційного компоненту (5 з 6 дітей), вони стали відповідати середньому рівню. Та дитина, рівень мотиваційного компоненту якої залишились на низькому рівні, в межах цього рівня покращила показники – з 1,2 бала до 1,5 бала.

Діти, які мали за результатами констатувального експерименту середній рівень цього компоненту і були розподілені до групи 2, покращили свої показники: з 2,9 бала, і рівень самоорганізації 4 з 10 дітей цієї групи 2 став відповідати високому рівню.

Діти з високим рівнем самоорганізації з групи 1 незначно покращили показник мотиваційного компоненту: з 2,9 до 3,1 бала.

В цілому можна зробити висновок про те, що мотиваційний компонент досить суттєво покращився.

3. Рівень когнітивно-змістового компоненту самоорганізації в цілому покращився (табл. 3.13):

*Таблиця 3.13*

**Порівняльна таблиця щодо рівня сформованості когнітивно-змістового компоненту у групах поділу між констатувальним та формувальним експериментами**

| Рівень сформованості | Когнітивно-змістовий компонент. Констатувальний експеримент | | | Когнітивно-змістовий компонент. Формувальний експеримент | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 |
| ***1 – низький*** (від 1 до 1,7) | | **2** | **6** | | | **4** |
| Середній бал | | 1,5 бала | 1,2 бала | | | 1,5 бала |
| Кількість всього | **8** | | | **4** | | |
| ***2 – середній*** (від 1,8 до 2,7) | **4** | **8** | | **2** | **10** | **2** |
| Середній бал | 2,5 бала | 2,2 бала | | 2,6 бала | 2,2 бала | 2,1 бала |
| Кількість всього | **12** | | | **14** | | |
| ***3 – достатній*** (від 2,8 до 3,7) | | | | **2** | | |
| Середній бал | | | | 2,9 бала | | |
| Кількість всього | | | | **2** | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ***4 – високий*** (від 3,8 до 4) Середній бал | | | | | | |
| | | | | | | |
| Кількість всього | | | | | | |

На 50% зменшилась кількість дітей з низьким рівнем когнітивно-змістового компоненту (4 з 8 дітей), їхній рівень став відповідати середньому рівню.

Середній рівень цього компоненту залишився майже без змін, але якщо взяти до уваги, що середнього рівня досягли діти з попереднім низьким рівнем, то можемо зробити висновок, що ці показники покращилися.

Після проведення формувального експерименту виявилось, що двоє дітей досягли третього, достатнього рівня когнітивно-змістового компоненту.

В цілому можна зробити висновок про те, що когнітивно-змістовий компонент досить суттєво покращився.

4. Рівень операційно-діяльнісного компоненту самоорганізації в цілому покращився (табл. 3.14):

*Таблиця 3.14*

**Порівняльна таблиця щодо рівня сформованості операційно-діяльнісного компоненту у групах поділу між констатувальним та формувальним експериментами**

| Рівень сформованості | Операційно-діяльнісний компонент. Констатувальний експеримент | | | Операційно-діяльнісний компонент. Формувальний експеримент | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 |
| ***1 – низький*** (від 1 до 1,7) Середній бал | | | **4** | | | **1** |
| | | | 1,1 бала | | | 1,4 бала |
| Кількість всього | **4** | | | **1** | | |
| ***2 – середній*** (від 1,8 до 2,7) Середній бал | | **10** | **2** | | **8** | **5** |
| | | 2,1 бала | 1,8 бала | | 2,2 бала | 2,2 бала |
| Кількість всього | **12** | | | **13** | | |
| ***3 – достатній*** (від 2,8 до 3,7) | **4** | | | **4** | **2** | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Середній бал | 2,8 бала | | | 2,8 бала | 2,9 бала | |
| Кількість всього | **4** | | | **6** | | |
| ***4 – високий*** (від 3,8 до 4) Середній бал | | | | | | |
| | | | | | | |
| Кількість всього | | | | | | |

На 75% зменшилась кількість дітей з низьким рівнем операційно-діяльнісного компоненту (3 з 4 дітей), їхній рівень став відповідати середньому рівню.

Середній рівень цього компоненту незначно підвищився у групі 2, а діти з групи 3 значно підвищили свої показники цього компоненту.

Після проведення формувального експерименту двоє дітей з групи 2 досягли третього, достатнього рівня операційно-діяльнісного компоненту, в той час як діти з групи 1 не змінили своїх показників.

В цілому можна зробити висновок про те, що операційно-діяльнісний компонент покращився.

5. Рівень оцінно-рефлексивного компоненту самоорганізації в цілому покращився (табл. 3.15):

*Таблиця 3.15*

**Порівняльна таблиця щодо рівня сформованості оцінно-рефлексивного компоненту у групах поділу між констатувальним та формувальним експериментами**

| Рівень сформованості | Оцінно-рефлексивний компонент. Констатувальний експеримент | | | Оцінно-рефлексивний компонент. Формувальний експеримент | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Група1 | Група2 | Група3 | Група1 | Група2 | Група3 |
| ***1 – низький*** (від 1 до 1,7) Середній бал | | **2** | **2** | | **1** | **1** |
| | | 1,6 бала | 1,6 бала | | 1,6 бала | 1,6 бала |
| Кількість всього | **4** | | | **2** | | |
| ***2 – середній*** (від 1,8 до 2,7) Середній бал | | **8** | **4** | | **7** | **5** |
| | | 2,2 бала | 1,9 бала | | 2,2 бала | 2,1 бала |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Кількість всього | **12** | | | **12** | | |
| ***3 – достатній*** (від 2,8 до 3,7) Середній бал | **4** | | | **4** | **2** | |
| | 3,1 бала | | | 2,9 бала | 3,0 бала | |
| Кількість всього | **4** | | | **6** | | |
| ***4 – високий*** (від 3,8 до 4) Середній бал | | | | | | |
| | | | | | | |
| Кількість всього | | | | | | |

На 50% зменшилась кількість дітей з низьким рівнем оцінно-рефлексивного компоненту (2 з 4 дітей), їхній рівень став відповідати середньому рівню.

Середній рівень цього компоненту незначно підвищився.

Після проведення формувального експерименту двоє дітей з групи 2 досягли третього, достатнього рівня операційно-діяльнісного компоненту, в той час як у однієї дитини з групи 1 показники погіршились.

В цілому можна зробити висновок про те, що оцінно-рефлексивний компонент покращився.

**Висновки до третього розділу**

Формувальний експеримент було проведено із застосуванням процедури тайм-менеджменту з опорою на авторську інтерактивну методику «Час». Методика побудована як складний багатокомпонентний комплекс взаємопов’язаних та взаємозалежних елементів, які дублюють інформацію у різних контекстах застосування: при виконанні короткострокових цілей, середньострокових та довгострокових.

Тайм-менеджмент є одним із найважливіших факторів формування здатності до самоорганізації. В той же час, тайм-менеджмент і в цілому використання часу неможливе без виконання певної діяльності, так як формування уявлення про час і відчуття часу прямо залежать від виконуваної діяльності на основі механізму нейронної синхронізації.

Тому формувальний експеримент проводився шляхом виконання певних видів діяльності із опорою на використання часових категорій.

У процес роботи було залучено як педагогів, так і батьків, так як активності, в яких проводились тренінги з дітьми, знаходяться у зоні контролю і батьків, і педагогів. Так як досліджень здатності до самоорганізації, окрім навчальної, у науковій літературі знайдено не було, то педагогічний експеримент проводився, крім навчальної, ще й у таких сферах, як щоденні рутини і самообслуговування, дозвілля та соціальна сфера.

Виявлено, що рівень самоорганізації в цілому та рівні сформованості компонентів самоорганізації в цілому підвищився у всіх групах дітей, з якими проводилася робота.

Так, кількість дітей, у яких рівень самоорганізації був на низькому рівні, зменшилась втричі, при цьому усі діти, в яких покращились показники сформованості самоорганізації, досягли середнього рівня. Кількість дітей із достатнім рівнем самоорганізації залишився на тому ж рівні. На жаль, високого рівня самоорганізації не досягла жодна дитина. Вважаємо, що при застосуванні досліджуваного методу формування самоорганізації протягом тривалого періоду часу (від року і більше) результати прогнозуються значно кращі.

Інші компоненти самоорганізації покращились таким чином (по низхідній): операційно-діяльнісний, когнітивний, оцінно-рефлексивний компоненти.

Стосовно покращення показників сформованості компонентів самоорганізації, найбільш суттєво у кращу сторону змінився мотиваційний компонент. Може бути висунуто припущення, що при чіткій організації діяльності у різних сферах у дітей підвищується мотивація до здійнюваної діяльності, тобто чим чіткіше організована активність дитини, тим їй зрозуміліше цілі, і тим краща мотивація дітей до виконання активностей.

У розрізі різних видів активностей можемо відмітити, що найбільш вагомо рівень здатності до самоорганізації підвищився у сфері щоденних рутин та обслуговування. Далі по низхідній: соціальна сфера, дозвілля, навчальна діяльність.

Також стало зрозуміло, що процес формування здатності до самоорганізації проходить досить повільно, вимагає тривалого часу та постійної роботи.

Активне емоційне залучення дітей до активностей покращувало показники, до прикладу, мотиваційного та оцінно-рефлексивного компоненту. Когнітивно-змістовий компонент формувався в основному у тренувальному режимі, в той час як операційно-діяльнісний відпрацьовувався прямо під час виконання активності, в деяких випадках із візуальними рядами.

# ВИСНОВКИ

Відповідно до мети магістерського дослідження, було проведено теоретичне обґрунтування та доведено емпіричним шляхом через педагогічний експеримент ефективність формування здатності до самоорганізації у дітей з аутизмом з використанням процесу тайм-менеджменту за допомогою авторської інтерактивної методики «Час».

1. Було проведено теоретичний аналіз наукових джерел з таких питань, як: 1) сутність явища «самоорганізація», його структурні компоненти та передумови розвитку; 2) висновки українських та зарубіжних науковців щодо стану сформованості структурних компонентів самоорганізації в осіб з РАС, а також труднощів їх становлення.

З цією метою у Розділі 1 було досліджено українські та зарубіжні наукові джерела щодо визначення суті поняття самоорганізації, її структурні компоненти.

З'ясовано, що феномен самоорганізації є універсальним поняттям, який є основою розвитку будь-яких процесів – від хімічних реакцій та будови клітин до поведінки людини та соціальних груп. Було досліджено праці багатьох науковців, як українських, так і зарубіжних, в яких досліджувалося саме поняття самоорганізації, історія його виникнення, науки, в котрих самоорганізація вивчається, компоненти самоорганізації.

Під час опрацювання наукової літератури ми ознайомились із різними способами поділу процесу самоорганізації на компоненти. У контексті вивчення розвитку дітей в основному вивчалась та досліджувалась навчальна діяльність. Різні автори поділяють процес самоорганізації на компоненти по-різному. Але в результаті вивчення критеріїв поділу, ми прийшли до аргументованого висновку про найбільш функціонально прийнятний поділ процесу самоорганізації на такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Було надано розширене визначення кожному із компонентів самоорганізації, для чіткої постановки завдань констатувального та формувального експериментів.

2. Було виконано завдання щодо визначення стану сформованості структурних компонентів самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з РАС до самоорганізації.

Складено авторську анкету щодо дослідження сформованості кожного з компонентів самоорганізації у чотирьох різних сферах, по дві активності. Надано розширені роз'яснення щодо вибору оцінки за шкалою оцінювання, задля уникнення довільного трактування батьками та педагогами питань щодо сформованості того чи іншого компонента самоорганізації.

Зібрано розширену статистику сформованості здатності до самоорганізації, в якій досить чітко встановлено рівні сформованості кожного із компонентів самоорганізації у різних сферах.

Констатувальний експеримент проводився з метою визначення стану сформованості самоорганізації таким чином, щоб результати були всебічними, наскільки це можливо, вимірюваними та порівнюваними з результатами формувального експерименту.

Тобто, завдання щодо всебічного дослідження стану сформованості компонентів самоорганізації було виконано досить точно і всебічно.

3. Було впроваджено систему навчання дітей молодшого шкільного віку з РАС навичкам самоорганізації з опорою на методику управління часом з використанням авторської методики «Час», та з'ясовано успішність формування здатності до самоорганізації.

У навчальному закладі, який був експериментальною базою дослідження, було впроваджено методику «Час» на загальношкільному рівні та у кожному класі.

Формувальний експеримент проводився щодо кожної із активностей в усіх досліджуваних сферах життєдіяльності, за якими було проведено констатувальний експеримент.

За результатами формувального експерименту можна зробити наступні висновки:

- формування здатності до самоорганізації – це складний і трудомісткий процес, який потребує багато часу, тривалої, безперервної роботи із дітьми;

- процес навчання повинен включати передбачення навчального процесу одночасно у всіх чотирьох компонентах самоорганізації у будь-якій активності, так як кожен із компонентів впливає на інші компоненти, і нерозвиненість одного з компонентів негативно впливає на інші компоненти самоорганізації. Хоча не виключається об'єктивна відсутність або нерозвиненість компонента, що, до прикладу, може бути пов'язано із нерозвиненістю уяви у дитини, що може стосуватися таких компонентів, як мотиваційний та оцінно-рефлексивний;

- комплексна робота з формування компонентів самоорганізації приносить позитивні результати в роботі із усіма дітьми з аутизмом, незалежно від мовленнєвого розвитку і початкових даних;

- розбивка процесу самоорганізації у будь-якій активності дає інформацію батькам та педагогам про те, над якими компонентами працювати.

4. Було розроблено методику вивчення часових категорій, використання тайм-менеджменту та формування компонентів самоорганізації на основі тайм-менеджменту з використанням інтерактивної методики «Час», складено примірну інструкцію її використання. Навчальному закладу запропоновано впровадити методику для формування здатності до самоорганізації у дітей, які навчаються у закладі, на рівні класів та в домашніх умовах.

На даний час у кількох класах навчального закладу методика використовується досить активно щодня, формуються додаткові вправи, методи вивчення часу з використанням методики, створюються сценарії для формування самоорганізації у найрізноманітніших активностях.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник української мови. URL : http://slovopedia.org.ua/93/53406-252.html.

2. Барда С. І., Московець Л. П. Дослідження особистості молодшого школяра : методичний посібник. Кременчук : ПП «Бітарт». 2019. 76 с.

3. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Видавництво ЖДУ імені Івана Франка. 2012. 707 с.

4. Дробіт Л. Р. Структурно-функціональна модель формування мотивації учіння дітей із спектром аутистичних порушень. *Психологічний часопис.* 2020. Том 6 № 5. С. 91-98.

5. Дячук П. Самооцінка в особистісному розвитку молодшого школяра. *Репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/10467 .

6. Журавльова, Л. С. Проблема організації самостійної діяльності учнів в умовах початкової школи: соціально-педагогічний аспект. *International scientific conference*. Kaunas. 2018. С. 23-26.

7. Каралаш А. І. Соціальна самоорганізація в умовах глобалізації: соціально-філософський аналіз : дис. д-ра філос. Житомир. 2023. 248 с.

8. Козак М. Роль батьків у реалізації TEACCH-підходу: як ефективно взаємодіяти з дитиною вдома. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2025. Вип. 85. Том 1. С. 343-349.

9. Кремень В. Г. Синергетика і творчість : монографія / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2014. 314 с.

10. Кремень В. Г. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2014. 347 с.

11. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти. *Креативна педагогіка*. 2015. № 9. С. 16-24.

12. Легін В. Рефлексивні вміння у навчальній діяльності молодших школярів. *Науковий журнал «Молодий вчений».* 2018. № 10(62). С. 73–77.

13. Малишева К. О. Префронтальні відділи кори головного мозку: історія новітніх досліджень. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології.* 2013. Вип. 19. С. 404-414.

14. Мирончук Н.М. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти : збірник наукових праць.* ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД». 2018. Вип. 88, ч. 2. С 65-74.

15. Михальська С. А. Роль корекційного педагога у формуванні мотивації навчальної діяльності молодших школярів з розладами спектру аутизму. *Inclusion and Diversity.* 2024. Вип. 3. С. 55-58.

16. Островська А. О., Островський І. П., Дробіт Л. Р. Мотивація учіння дітей з розладами спектру аутизму. *Психологічний часопис.* 2020. Том 6. №4. С. 185-194.

17. Семенюк О. О., Драченко В. В. Взаємозв'язок саморегуляції і когнітивного розвитку в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Technologies in education in schools and universities :* collected materials of IIIrd International scientific and practical conference (Greece, Athens, 23-26 Jan. 2024) Athens, 2024. С. 270-281.

18. Сілявіна Ю. С. Моделювання системи педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру : дис. канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 578 с.

19. Сіюнь Лі. Діагностика стану сформованості самоорганізації в учнів 5-7 класів у процесі фортепіанного навчання. *Наука і освіта*. 2015. № 6. С. 59-64.

20. Скрипник Т.В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка. 2019. 208 с.

21. Старик О. В. Формування навичок самостійності під час освітнього процесу в студентів з особливими потребами. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти :* збірник наукових праць. Харків. 2023. С. 225-228.

22. Тарасова В. В., Каськова К. Особливості формування почасових уявлень і навичок орієнтування у часі у дітей з порушенням інтелекту. *International scientific innovations in human life* (United Kingdom, Manchester, 20-22 Oct. 2021). Manchester. 2021. С. 376-381.

23. Теслюк О. Я. Самоорганізація навчальної діяльності учнів початкової школи як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія* : наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2020. №63. С. 37-43.

24. Теслюк О. Я. Самоорганізація навчальної діяльності учнів початкової школи в контексті НУШ. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 22 травня 2020 р.). Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2020. С. 75-77.

25. Федорак І. О. Розвиток самоорганізованості молодшого школяра шляхом становлення його як суб'єкта навчальної діяльності. *Проблеми сучасної психології :* збірник наукових праць. 2011. №13. С. 565-570.

26. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди Національної академії наук України. Київ. Абрис. 2002. С. 563.

27. Чайка, В. М., Писарчук, О. Т., Ратушняк, Н. О., Теслюк, О. Я. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *ZESZYTY NAUKOWE WSG. Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo.* 2020. Т. 36. № 5. С 163-176.

28. Чикурова О. Я. Синергетичний підхід як методологічна основа теорії самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи. *Педагогіка* : наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. 2021. № 2. С. 21–28.

29. Чикурова О.Я. Формування вміння самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи засобами комп'ютерних технологій : дис. д-ра філос. Тернопіль. 2022. 284 с.

30. Чикурова О. Я. Формування самопроцесів особистості учнів початкової школи як компонентів вміння самоорганізації навчальної діяльності. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2022. № 14(113). С. 167–176.

31. Як розвивати навички самоорганізації в учнів. *Медіа «Нова українська школа»* : веб-сайт. URL : https://nus.org.ua/view/yak-rozvyvaty-navychky-samoorganizatsiyi-v-uchniv/ .

32. Melissa J. Allman, Iser G. DeLeon. "No Time Like the Present": Time Perception in Autism. *Causes and Risks for Autism.* New York : Nova Science Publishers. 2009. P. 65-76.

33. Bruce L. Miller, Jeffrey L. Cummings. The human frontal lobes. Functions and Disorders. Second Edition. New York, London : The Guilford Press. 2007. 666 p.

34. Chaika, V., Pysarchuk, O., & Chykurova, O. Educational and developmental environment as a factor of skills formation of self-organization of primary school pupils' educational activity. *Pedagogy and Education Management Review*. 2020. № 1. P. 79–90.

35. Chevallier C., Kohls G., Troiani V., Brodkin E. S., Schultz R. T. The social motivation theory of autism. *Trends in cognitive sciences*. 2012. № 16(4). P. 231-239.

36. Casassus M., Poliakoff E., Gowen E., Poole D., Jones L. A. Time Perception and Autistic Spectrum Condition: A Systematic Review. *Autism Research.* 2019. № 12. P. 1440–1462.

37. Cilliers P. Complexity and postmodernism. Understanding complex systems. London, New York : Routledge, Taylor & Francis Group. 1998. 176 p.

38. Haken, H. Visions of synergetics. *International Journal of Bifurcation and Chaos.* 1997. № 7(09). P. 1927-1951.

39. Hus Y. Detecting Time Concept Competence in Childrenwith Autism Spectrum and Attention Disorders. *Neuropsychiatric Disease and Treatment.* 2022. №18. P. 2323-2348.

40. Jurek L., Longuet Y., Baltazar M., Amestoy A., Schmitt V., Desmurget M., Geoffray M.-M. How did I get so late so soon? A review of time processing and management in autism. *Behavioural Brain Research*. 2019. № 374. P. 1-11.

41. Kagerer F. A., Wittmann M., Szelag E., Steinbüchel N. V. Cortical involvement in temporal reproduction: evidence for differential roles of the emispheres. *Neuropsychologia*. 2002. № 40(3). P. 357-366.

42. Lee S.-H, Simpson R. L., Shogren K. A. Effects and Implications of Self-Management for Students With Autism: A Meta-Analysis. *Focus on autism and other developmental disabilities*. 2007. Vol. 22, № 1. P. 2-13.

43. Lezak M.D. Neuropsychological Assessment / Lezak Muriel Deutch. Great Britain : Oxford University Press. 1995. 1026 p.

44. Lezak, M. D. (2004). Neuropsychological assessment. Great Britain : Oxford University Press. 2004. 1016 p.

45. Mainzer K. *Thinking in Complexity.The Computational Dynamics of Matter, Mind, and Mankind*. Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag. 2007. 310 p.

46. Meissner K., Wittmann M. Body signals, cardiac awareness, and the perception of time. *Biological psychology*. 2011. № 86(3). P. 289-297.

47. Nicklason L. C. The Importance of Classroom Management in Autism Spectrum Disorder Classrooms. Saint Paul : Bethel University. 2023. 74 p.

48. Prigogine I., Stengers I. (1986). Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature. New York : William Heinemann Ltd. 1984. 384 p.

49. Southall C. M., Gast D. L. Self-management procedures: A comparison across the autism spectrum. *Education and training in Autism and developmental disabilities*. 2011. P. 155-171.

50. Ulbrich P., Churan J., Fink M., Wittmann M. Temporal reproduction: Further evidence for two processes. *Acta psychologica*. 2007. № 125(1). P. 51-65.

51. Wittmann M. Time perception and temporal processing levels of the brain. *Chronobiology international*. 1999. № 16(1). P. 17-32.

52. Wittmann M. The inner experience of time. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2009. № 364(1525). P. 1955-1967.

53. Wittmann M., Van Wassenhove V. The experience of time: neural mechanisms and the interplay of emotion, cognition and embodiment. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2009. № 364.1525. P. 1809-1813.

54. Wittmann M., Simmons A. N., Aron J. L., Paulus M. P. Accumulation of neural activity in the posterior insula encodes the passage of time. *Neuropsychologia*. 2010. № 48(10). P. 3110-3120.

55. Wittmann M. Moments in time. *Frontiers in integrative neuroscience*. 2011. № 5. Article 66. P. 1-9.

56. Wittmann M., Simmons A. N., Flagan T., Lane S. D., Wackermann J., Paulus M. P. (2011). Neural substrates of time perception and impulsivity. *Brain research*. 2011. № 1406. P. 43-58.

57. Wittmann M. The inner sense of time: how the brain creates a representation of duration. *Nature Reviews Neuroscience*. 2013. № *14*(3). P. 217-223.

58. Wittmann M. Modulations of the experience of self and time. *Consciousness and cognition*. 2015. № *38*. P. 172-181.

59. Wittmann M. Felt time: The psychology of how we perceive time. Cambridge : Mit Press. 2016. 169 p.

# ДОДАТКИ

Додаток А

Рис. А.1

## Формування здатності до самоорганізації

1. Щоденні рутини. Прибирання іграшок

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

1. 1.1. Чи ініціює Ваша дитина прибирання іграшок після власної гри? Чи виявляє бажання та волю зробити це? *

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - відсутня або недостатня мотивація, батькам доводиться керувати процесом збору іграшок
- 2 - інколи виявляє бажання або нестійкий прояв волі, потребується помірна допомога дорослих
- 3 - достатньо самостійний прояв бажання прибрати іграшки, інколи потребується допомога дорослих
- 4 - зовнішній стимул і нагадування не потребується, проявляє стійке бажання і волю
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

2. 1.2. Чи знає дитина, навіщо тримати іграшки в порядку?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - не розуміє, виконує роботу лише тому, що так кажуть дорослі, не розуміє, в який саме час потрібно складати іграшки і не розуміє тривалість процесу
- 2 - розуміє, що розкидання іграшок - це погано, але не розуміє суті впорядкованості іграшок, розуміє частину доби, коли обов'язково потрібно складати іграшки, частково розуміє тривалість процесу
- 3 - знає, що кожен предмет має мати своє місце, і що це важливо, розуміє і може ідентифікувати частину доби, коли обов'язково потрібно складати іграшки (вдома або у школі), добре розуміє тривалість процесу
- 4 - розуміє і суть слів "тримати у порядку", і наслідки безладу, як для себе, так і для інших, знає, розуміє час, який надано для гри і для прибирання іграшок
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.2

3. 1.3. Чи знає дитина спосіб і алгоритм прибирання іграшок (місце зберігання, ідентифікує контейнер для іграшок, порядок складання-сортування за типом іграшок, коли можна вважати іграшки складеними, час, коли це необхідно робити)?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не орієнтується, де саме зберігаються іграшки і складає їх у контейнер, який їй дають дорослі, у хаотичному порядку, не розуміє і не оперує часом для прибирання іграшок
- 2 - дитина знає шафу або місце зберігання, може плутатись в алгоритмі складання - що перше: витягти контейнер чи складати іграшки, не може зрозуміти, коли іграшки вважаються складеними, самостійно не орієнтується у часі, коли виконувати цю роботу, частково розуміє тривалість процесу
- 3 - дитина орієнтується, що настав час складати іграшки, за підказкою батьків, ланцюжок виконання роботи виконує, добре розуміє тривалість процесу, з підказками орієнтується часі, коли доцільно складати іграшки
- 4 - дитина завжди знає час, коли доцільно прибирати іграшки і тривалість процесу, виконує алгоритм складання безпомилково, розуміє момент, коли іграшки складені і знаходяться у місці зберігання, вільно слідкує і оперує часом, який надано для гри і для прибирання
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

4. 1.4. Чи може дитина оцінити свою роботу з прибирання іграшок? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити, або виправити, якщо іграшки складені недостатньо акуратно?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитині байдуже, як складено іграшки, навіть якщо складено не усі, знаходяться не на місці
- 2 - дитина помічає, що деякі іграшки сортуються невірно, може виправитись після звернення уваги на це з боку батьків, слідкує, щоб не залишалось жодної іграшки на підлозі, результат ніяк не впливає на настрій дитини
- 3 - дитина старається і після завершення роботи очікує похвали від дорослих, у дитини проявляються ознаки покращення настрою
- 4 - дитина повністю задоволена своїми результатами, а у випадку, якщо недостатньо добре виконала прибирання - демонструє емоційне ставлення, намагається виправитися, шукає способи виконати все якомога краще
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.3

## 2. Щоденні рутини. Догляд за одягом

5. 2.1. Чи виявляє дитина ініціативу доглядати за своїм власним одягом?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не проявляє жодного інтересу або незначний інтерес до свого одягу, батьки в основному надають дитині одяг, дитина до догляду не залучена
- 2 - дитина проявляє зацікавленість у деяких обмежених аспектах догляду за одягом, наприклад, де зберігається, що хоче або не хоче вдягнути, з помірною допомогою батьків може виконати роботу по складанню одягу, або розвішуванню випраного одягу
- 3 - дитина бажає самостійно обирати одяг, цікавиться процесом прання, вивішування, складання одягу, допомагає батькам з мінімальною підказкою з боку дорослих, може посортувати одяг з підказками дорослих
- 4 - дитина повністю самостійно слідкує за своїм одягом, ініціює прання, сортує брудне і чисте, чуже і своє, вивішує випране та знімає із сушки сухий одяг
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

6. 2.2. Чи має дитина розуміння, що відноситься до одягу, його призначення і важливість догляду за ним?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не класифікує одяг (верхній, білизна, літній, зимовий тощо), не розуміє процесу вибору одягу, значення підтримання чистоти і впорядкованості зберігання одягу, з процесом підтримання одягу чистим і в порядку не ознайомлена, не розуміє, в який саме час потрібно доглядати за одягом і не розуміє тривалість процесу
- 2 - дитина класифікує одяг за різними ознаками (літній/зимовий, головні убори, верхній одяг, білизна тощо), розуміє де зберігається одяг, як обирати його по погоді, але майже завжди з підказками дорослих, з процесом підтримання одягу чистим не ознайомлена, розуміє день або частину доби, коли обов'язково потрібно доглядати за одягом, частково розуміє тривалість процесу
- 3 - дитина добре орієнтується, як одягатися по погоді, знає процес прання, з підказками сортує одяг для прання, з допомогою і підказками вивішує випраний одяг, орієнтується, коли його збирати, з мінімально допомогою та підказками складає в шафу, розуміє і може ідентифікувати день або частину доби, коли доцільно доглядати за одягом, добре розуміє тривалість процесу
- 4 - дитина відмінно орієнтується, як доглядати за одягом, де саме прати, як визначати доцільність прання, чому потрібно висушувати і вивішувати в шафі, знає і розуміє дні, частини доби і час, який призначено для догляду за одягом, вільно планує і оперує ним
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.4

7. 2.3. Чи знає дитина усі алгоритми дій догляду за одягом?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не вміє підбирати одяг, майже завжди одягається в підготовлений батьками одяг, не розуміє або частково розуміє призначення шафи, пральної машини, сушилки, як і навіщо ними користуватись, не орієнтується в тому, в який час потрібно виконувавти елементи алгоритмів догляду за одягом
- 2 - дитина вміє підбирати одяг, шукати підходящий, з максимальними або помірними підказками батьків складає одяг, вивішує, збирає для прання, вивішує на сушилку, збирає сухий, самостійно не орієнтується у часі, коли виконувати цю роботу, частково розуміє тривалість процесу
- 3 - дитина ознайомлена із принципом роботи пральної машини, з мінімальними підказками може використовувати її, ознайомлена і може з мінімальними підказками виконати алгоритм "обирати-носити-знімати-сортувати-прати-сушити-складати", орієнтується, в які дні відбуваються ті чи інші дії щодо догляду за одягом, приблизно знає, скільки часу займають елементи процесу догляду за одягом, добре, з мінімальними підказками орієнтується у часі, коли доцільно доглядати за одягом
- 4 - дитина без підказок вміє доглядати за власним одягом, виконує увесь алгоритс дій з догляду за одягом безпомилково, знає традиційні для сім'ї дні догляду за одягом, орієнтується в годинах, в які можна вмикати пральну машину (для уникнення шуму для сусідів) та орієнтується у тому, скільки часу займає кожний елемент алгоритму догляду за одягом, вільно оперує цим часом,
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

8. 2.4. Чи може дитина оцінити свою роботу з догляду з одягом? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як не допустити поганого результату?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитині байдуже, що саме відбувається із одягом, інколи може проявляти незадоволеність вибором одягу, який їй пропонують батьки
- 2 - дитина може отримувати незначне задоволення від окремих елементів процесу догляду за одягом, але результат дитину не цікавить
- 3 - дитина звертає увагу на якість одягу (чи подобається, чи чиста, чи суха), для дитини має значення процес догляду, хоча оцінити, наскільки одяг добре доглянутий, дитина не може
- 4 - дитина добре розуміє, якого результату вона хотіла досягти у процесі догляду за одягом, може оцінити, чи вдалося їй це, і демонструє емоційну реакцію (задоволення або розчарування
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.5

3. Дозвілля. Гра в настільні ігри

9. 3.1. Чи ініціює Ваша дитина гру в настільні ігри? Чи виявляє власний інтерес без попередньої пропозиції від дорослих чи інших дітей?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - відсутній або мінімальний інтерес, батькам або іншим дітям доводиться пропонувати і наполягати на грі, хоча дитина може вміти грати в настільну гру
- 2 - інколи виявляє бажання або нестійкий прояв волі, може запропонувати гру, але при отриманні відмови від інших відразу втрачає інтерес
- 3 - досить стійкий інтерес до гри, може зачекати, поки дорослі або діти завершать свої справи і погодяться пограти
- 4 - сильна мотивація, може шукати саме ту гру, яку хоче, наполягати на участі інших дорослих і дітей, вмовляти
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

10. 3.2. Чи розуміє дитина правила настільної гри, знає застосування елементів гри?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина самостійно не виконує дій у грі, потрібні постійні максимальні або помірні підказки з боку дорослих, не розуміє суті гри, або розуміє лише окремі елементи, не розуміє тривалості часу, який займає гра
- 2 - дитина ознайомлена з елементарними правилами гри, виконує дії у грі з помірними частковими підказками, може робити ссамостійні дії в грі, частково розуміє результат, до якого потрібно йти в грі, тривалість гри розуміє
- 3 - дитина добре орієнтується у правилах гри, складніших за елементарні, розуміє, що таке "виграш" та "програш", розуміє доцільну тривалість гри по часу
- 4 - дитина добре орієнтується у всіх правилах гри, може проявляти творчість щодо обходу правил або використання правил на свою користь, прагне використати усі можливості для досягнення виграшу, добре розуміє час, призначений для таких ігор, тривалість гри
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.6

11. 3.3. Чи орієнтується дитина алгоритм дій для того, щоб зіграти в настільну гру? Чи знає дитина, які потрібні для цього ресурси, люди, діти, скільки учасників?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - слабо орієнтується, де розташовані настільні ігри, що потрібно зробити для початку гри, кого потрібно залучити, скільки має бути гравців, які інструменти необхідні, скільки часу витрачається на гру, дитина виконує усі ігри за максимальної або помірної підказки з боку батьків
- 2 - дитина орієнтується, що таке настільні ігри, знає, що мають бути гравці, але не завжди орієнтується щодо кількості гравців, помірно орієнтується у порядку дій, хоча у більшості випадків потребується помірна підказка, тривалість гри не відслідковує
- 3 - дитина добре знає, як грати в настільні ігри, кого потрібно залучити, скільки людей, в якому порядку виконуються дії, слідує правилам, потребує мінімальної підказки, орієнтується в тривалості гри, доцільному періоді дня для гри
- 4 - дитина відмінно знає, як грати в настільні ігри, може проявляти творчість у підборі гравців, виборі гри, виборі періоду, коли грати в гру, тривалості, оперує часом під час гри, включаючи відслідковування часу, який використовують гравці
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

12. 3.4. Чи демонструє дитина задоволення процесом гри у настільні ігри, прагнення до виграшу, самооцінку своїх дій, планування зміни своїх дій на майбутнє з метою майбутніх виграшів

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не демонструє ознак емоційного задоволення власною грою, досягненнями чи невдачами, не оцінює свої сили, не прагне до аналізу власних ресурсів і знань, не планує свій розвиток для гри у майбутньому
- 2 - дитина оцінює свою гру як успішну чи не успішну з допомогою дорослих, емоційно реагує на успіх чи невдачу
- 3 - дитина емоційно залучена до гри, чітко знає результат, якого хоче досягти, здатна співставити, чи досягає вона того, що хотіла
- 4 - у дитини високий рівень емоційного залучення до гри, дитина оцінює свою ціль і результат у грі, здатна спланувати, що вона повинна навчитися, щоб наступного разу бути більш успішною у грі
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

4. Дозвілля. Активні ігри

Рис. А.7

13. 4.1. Чи ініціює Ваша дитина активні ігри? Чи виявляє власний інтерес без попередньої пропозиції від дорослих чи інших дітей?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - відсутній або мінімальний інтерес, батькам або іншим дітям доводиться пропонувати і наполягати на грі, хоча дитина і вміє грати в активні ігри
- 2 - інколи виявляє бажання або нестійкий прояв волі, може запропонувати гру, але при отриманні відмови від інших відразу втрачає інтерес
- 3 - досить стійкий інтерес до гри, може зачекати, поки дорослі або діти завершать свої справи і погодяться пограти
- 4 - сильна мотивація, може шукати саме ту гру, яку хоче, наполягати на участі інших дорослих і дітей, вмовляти
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

14. 4.2. Чи розуміє дитина правила і ресурси активної гри, знає застосування елементів активної гри?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина самостійно не виконує дій у грі, потрібні постійні максимальні або помірні підказки з боку дорослих, не розуміє суті гри, або розуміє лише окремі елементи, не розуміє тривалості часу, який займає гра
- 2 - дитина ознайомлена з елементарними правилами гри, виконує дії у грі з помірними частковими підказками, може робити ссамостійні дії в грі, частково розуміє =результат, до якого потрібно йти в грі, тривалість гри розуміє результат, до якого потрібно йти в грі, тривалість гри розуміє
- 3 - дитина добре орієнтується у правилах гри, складніших за елементарні, розуміє, що таке "виграш" та "програш", розуміє доцільну тривалість гри по часу
- 4 - дитина добре орієнтується у всіх правилах гри, може проявляти творчість щодо обходу правил або використання правил на свою користь, прагне використати усі можливості для досягнення виграшу, добре розуміє час, призначений для таких ігор, тривалість гри
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.8

15. 4.3. Чи орієнтується дитина в алгоритмі дій для того, щоб зіграти в активну гру? Чи знає дитина, куди для цього треба йти, який потрібен для цього інвентар, учасники? Чи слідкує за часом початку і завершення гри, часового поділу на частини?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - слабо орієнтується щодо організації і проведення активної гри, з максимальними підказками виконує дії з підготовки до активної гри, частково або мінімально бере участь у елементах активної гри, не відслідковуючи при цьому загальну гру, у часовому періоді не орієнтується, виконує все тоді, коли отримає підказку
- 2 - дитина орієнтується, що таке активні ігри, знає, що мають бути гравці, інвентар, але не завжди орієнтується щодо кількості гравців, помірно орієнтується у порядку дій, хоча у більшості випадків потребується помірна підказка, тривалість гри чи поділ на періоди не відслідковує
- 3 - дитина добре знає, як грати в активні ігри, кого потрібно залучити, в якому місці це робити, який інвентар взяти із собою, скільки людей, в якому порядку виконуються дії, слідує правилам, потребує мінімальної підказки, орієнтується в тривалості гри, поділі на частини (тайми)
- 4 - дитина відмінно знає, як грати в настільні ігри, може проявляти творчість у підборі гравців, виборі гри, виборі періоду, коли грати в гру, тривалості, оперує часом під час гри, контролює його, включаючи відслідковування часу, який використовують гравці
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

16. 4.4. Чи демонструє дитина задоволення процесом активної гри, прагнення до задоволення, виграшу, самооцінку своїх дій, планування удосконалення своєї майстерності на майбутнє з метою майбутніх виграшів

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не демонструє ознак емоційного задоволення власною грою, досягненнями чи невдачами, не оцінює свої сили, не прагне до аналізу власних ресурсів і знань, не планує свій розвиток для гри у майбутньому
- 2 - дитина оцінює свою гру як успішну чи не успішну з допомогою дорослих, емоційно реагує на успіх чи невдачу, а також на процес гри
- 3 - дитина емоційно залучена до гри, чітко знає результат, якого хоче досягти, здатна співставити, чи досягає вона того, що хотіла
- 4 - у дитини високий рівень емоційного залучення до гри, дитина оцінює свою ціль і результат у грі, здатна спланувати, що вона повинна навчитися, щоб наступного разу бути більш успішною у грі
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

5. Соціальна сфера. Святкування Днів народжень

Рис. А.9

17. 5.1. Чи проявляє дитина зацікавленість у проведенні Днів народжень: свого, рідних, друзів? Чи мотивована дитина брати участь у таких подіях?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - відсутній або мінімальний інтерес, дорослі організовують участь дитини у святкуваннях, але дитина демонструє низьке або відсутнє зацікавлення святом
- 2 - дитина ставиться до святкування позитивно, охоче приєднується до учасників свята, але не демонструє очікування на свято, ні в короткостроковому плані, ні в довгостроковому
- 3 - дитина проявляє високий рівень зацікавленості у взятті участі у святкуванні, здійснює дії, спрямовані на спонукання інших учасників свята щодо проведення свята, може розстроїтись, якщо пропускає свято
- 4 - дитина здатна з нетерпінням очікувати на Дні народження, рахувати дні до нього, виконувати підготовчі дії щодо свята, наполягає на обов'язковій участі, у дитини значно підвищується настрій у зв'язку зі святом
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

18. 5.2. Чи ознайомлена дитина зі значенням поняття "День народження"? Чи знає дитина, що саме відбувається на святі? Чи ознайомлена дитина з обов'язковими атрибутами, учасниками Днів народжень?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина має мінімальне уявлення про свято, що може включати: необхідність перебувати у компанії, але не розуміє значення цього свята, обов'язкові атрибути Днів народження перелічити не може, час настання Днів народження не знає
- 2 - дитина розуміє значення Дня народження, знає, що учасники діляться на іменинника та гостей, знає основний перелік атрибутів Дня народження (іменинник і гості, подарунки, аніматори), календарем користується з підказками
- 3 - дитина добре ознайомленя зі значенням Дня народження, може пояснити, може це пояснити, добре знає процедуру святкування, може чітко перелічити атрибути свята, з мінімальними підказками може показати на календарі, коли саме буде день народження
- 4 - дитина знає не лише обов'язковий перелік атрибутів Дня народження, а також значення цього свята, а й може творчо і гнучко підійти до організації власного Дня народження, запропонувати зміни у святкуванні, які сам придумує, чітко і самостійно орієнтується за календарем щодо Днів народжень
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.10

19. 5.3. Чи орієнтується дитина, як саме відбувається святкування Дня народження? Чи може дитина визначити за календарем, коли саме День народження у неї самої, у рідних і друзів? Чи може дитина визначити час очікування свята?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - слабо орієнтується щодо участі у Днях народження, з максимальними підказками і під зовнішнім контролем виконує дії з підготовки та участі у святкуванні, не розуміючи алгоритму, у часовому періоді не орієнтується, виконує все тоді, коли отримає максимальну підказку
- 2 - дитина орієнтується з помірними підказками, як потрібно готуватися до Дня народження, виконує алгоритм святкування з підказками, використовує календар для визначення дати Дня народження з помірними підказками
- 3 - дитина добре орієнтується у алгоритмах підготовки та участі у святкуванні Днів народжень, потребує мінімальних підказок, календарем для визначення днів народжень користується з мінімальними підказками
- 4 - дитина вільно оперує своєю діяльністю щодо підготовки до Днів народжень, вибору подарунків, підготовки до власного Дня народження, включаючи вибір атрибутів свята, вільно користується календарем для визнчення і очікування дати Дня народження
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

20. 5.4. Чи демонструє дитина задоволення процесом святкування Днів народжень, задоволення від своїх емоцій, дій?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не демонструє або мінімально демонструє ознаки емоційного від святкування, власної участі, не оцінює свої вміння участі у святі, не прагне до аналізу власних ресурсів і знань, не планує розвиток власних вмінь для майбутньої участі у святах
- 2 - дитина демонструє емоційне задоволення від власної участі у святкуванні, може оцінити власні вміння участі у святі, з підказками виявляє, що саме вона має покращити у своїх уміннях, щоб у майбутньому брати участь у таких заходах
- 3 - дитина може оцінити власні емоції від своєї участі у святкуванні, задоволеність чи незадоволеність собою і своїми діями під час заходу, з мінімальними підказками може оцінити власні вміння участі у святі, з з підказками виявляє, що саме вона має покращити у своїх уміннях, щоб у майбутньому брати участь у таких заходах
- 4 - дитина демонструє високий рівень самооцінки власної участі у святі, може визначити власні емоції від свята, вільно орієнтується у тому. що саме вона має навчитися робити, щоб у майбутньому брати участь у святах на більш високому рівні
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

6. Соціальна сфера. Спільна довільна гра з іншими дітьми на майданчику

Рис. А.11

6. Соціальна сфера. Участь у соціальних заходах, що проводяться на честь пам'ятних днів чи свят

22. 6.1. Чи виявляє інтерес Ваша дитина до відомих свят, що масово традиційно проводяться, чи очікує настання?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - відсутній або мінімальний інтерес, батькам або педагогам доводиться пропонувати і наполягати на участі у соціальних заходах
- 2 - інколи виявляє бажання або нестійкий прояв волі
- 3 - досить стійкий інтерес до соціальних заходів, любить бувати у місцях масових святкувань
- 4 - сильна мотивація, очікує свята, відслідковує на календарі, готується
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

23. 6.2. Чи знає дитина значення заходів у честь свят, в яких бере участь?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не розуміє значення свят, може знати назви свят, але без змістовного наповнення
- 2 - дитина ознайомлена з назвами найбільших і наймасовіших свят, деяких сімейних, частково знає суть свят
- 3 - дитина частково або добре орієнтується у значенні більшості свят
- 4 - дитина добре знає значення усіх свят, в які залучається сім'я дитини та школа, де дитина навчається
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.12

24. 6.3. Чи розуміє дитина порядок дій під час святкування: місце, час, тривалість, одяг, дії, які потрібно виконувати? ?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - слабо орієнтується щодо підготовки та участі у святі, батьки або педагоги надають максимальну фізичну та вербальну підказку
- 2 - дитина знає деякі дії, які необхідно виконувати на святі, потребує часткової підказки
- 3 - дитина добре знає, як проводиться свято, місце проведення, учасників, час проведення, але потребує мінімальних підказок
- 4 - дитина відмінно знає порядок проведення свята, виконує дії з підготовки до свята, знає день, час, тривалість, місце, учасників свята, може творчо підходити до власної участі у святі
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

25. 6.4. Чи демонструє дитина задоволення від участі у соціальному заході? Чи оцінює успішність виконання нею власних дій з участі?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не демонструє ознак емоційного задоволення від участі у соціальному заході, не планує, яким знанням і навичкам навчитися для кращої участі
- 2 - дитина оцінює свою участь як успішну чи не успішну з допомогою дорослих, емоційно реагує на успіх чи невдачу, а також на процес участі у соціальних заходах
- 3 - дитина емоційно залучена до соціальних заходів, чітко знає, як має виглядати її роль, здатна співставити, чи досягає вона того, що хотіла
- 4 - у дитини високий рівень емоційного залучення до соціальних заходів, дитина оцінює свою ціль і результат у соціальному заході, здатна спланувати, що вона повинна навчитися, щоб наступного разу бути більш успішною у заході
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.13

7. Навчальна діяльність. Письмо

25. 7.1. Чи проявляє дитина ознаки самомотивації щодо письма на уроках письма?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не проявляє жодного інтересу або незначний інтерес, а також не проявляє ознак волі щодо письма за прописами, педагог змушений застосовувати максимальну або помірну підказку, контролювати виконання дитиною завдання з письма
- 2 - дитина проявляє нестійку зацікавленість щодо письма на уроці письма, з помірною допомогою педагога та помірним контролем може виконати діяльність із прописів, за помірною підказкою педагога визначає час початку уроку письма, тривалість діяльності з письма
- 3 - дитина проявляє стійку зацікавленість щодо письма на уроці, з дистанційним контролем педагога може виконати діяльність із письма, за мінімальною підказкою педагога визначає час початку уроку письма, тривалість цієї діяльності
- 4 - дитина зацікавлена здійснювати діяльність із письма, як тільки починається урок, самостійно контролює процес, вільно визначає час початку уроку письма, тривалість цієї діяльності, оперує часом
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

26. 7.2. Чи має дитина розуміння суті письма, вміння писати букви, слова, цифри, символи?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не володіє або обмежено володіє знаннями щодо слів, букв, письма як процесу, поняттям уроку письма
- 2 - дитина володіє знаннями і вміннями щодо написання слів, букв, розуміє поняття уроку письма, можливостей, які дає письмо, частково розуміє період часу, призначеного для виконання завдання з письма
- 3 - дитина добре володіє вмінням щодо написання не лише слів, букв, але й речень, розуміє поняття уроку письма, можливості спілкування через письмо, з мінімальними підказками може оперувати часом, призначеним для письма
- 4 - дитина вільно володіє вмінням щодо письма, здатна не лише переписувати текст, але й писати власні речення, висловлювати свої думки через письмо, добре орієнтується, коли настає урок письма, вільно оперує часом, призначеним для письма
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.14

27. 7.3. Чи володіє дитина вмінням організовувати і планувати свою діяльність із виконання письма?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не орієнтується або слабо орієнтується, коли саме виконується письмо, не може підібрати інвентар для цього, не може організувати процес письма, потребуються максимальна або помірна допомога педагога
- 2 - дитина знає, де лежить інвентар для організації письма, але конкретні завдання організувати не може, потребується помірна допомога і підказки педагога, час виконання завдань відслідковує за помірної допомоги педагога
- 3 - дитина добре орієнтується, як організувати процес письма, хоча для виконання конкретних завдань потребується мінімальна підказка з боку педагога, може за мінімальної підказки контролювати час виконання завдань
- 4 - дитина самостійно та вільно організовує своє завдання з письма, орієнтуючись на завдання у підручнику, вільно оперує часом виконання завдань, здатна пришвидшувати свою роботу для того, щоб вміститися у відведений час
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

28. 7.4. Чи може дитина оцінити свою роботу з письма? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як покращити результат?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитині байдуже щодо якості її письма, якість роботи оцінюється лише педагогом, дитина не відчуває задоволеність своєю роботою
- 2 - дитина може отримувати незначне задоволення або розчарування від результатів своєї роботи з письма, дитина з помірними підказками педагога може оцінити свою роботу по шкалі "старався", "добре", "чудово"
- 3 - дитина демонструє емоційне задоволення або розчарування від результатів своєї роботи з письма, з мінімальними підказками педагога може оцінити свою роботу по шкалі "старався", "добре", "чудово"
- 4 - дитина здатна на самостійну самооцінку по шкалі "старався", "добре", "чудово", може визначити власні сильні та слабкі сторони, спланувати, над чим саме потрібно працювати активніше для досягнення кращого результату
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

7. Навчальна діяльність. Вирішення математичних вправ

Рис. А.15

29. 8.1. Чи проявляє дитина ознаки самомотивації щодо вирішення математичних виразів на додавання та віднімання на уроках математики?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не проявляє жодного інтересу або незначний інтерес, а також не проявляє ознак волі щодо вирішення математичних виразів, педагог змушений застосовувати максимальну або помірну підказку, контролювати виконання дитиною завдання з математики
- 2 - дитина проявляє нестійку зацікавленість щодо вирішення виразів на уроці математики, з помірною допомогою педагога та помірним контролем може виконати діяльність із вирішення математичних виразів, за помірною підказкою педагога визначає час початку уроку математики, тривалість діяльності з вирішення виразів
- 3 - дитина проявляє стійку зацікавленість щодо вирішення математичних виразів на уроці, з дистанційним контролем педагога може виконати цю діяльність, за мінімальною підказкою педагога визначає час початку уроку математики, тривалість цієї діяльності
- 4 - дитина зацікавлена здійснювати діяльність із вирішення математичних виразів, як тільки починається урок, самостійно контролює процес, вільно визначає час початку уроку математики, тривалість цієї діяльності, оперує часом
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

30. 8.2. Чи має дитина розуміння суті додавання, віднімання, співставлення числа та цифри?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не володіє або обмежено володіє знаннями щодо цифр, кількості, процесу додавання, віднімання, поняттям уроку математики
- 2 - дитина володіє знаннями щодо цифр, кількості, процесу додавання, віднімання, розуміє поняття уроку математики, можливостей, де можна використати ці знання, частково розуміє період часу, призначеного для виконання завдання з математики
- 3 - дитина добре, з мінімальними підказками, володіє знаннями щодо співставлення цифр і чисел, обчислення на додавання та віднімання, може використати ці знання в інших умовах, окрім навчальних, з мінімальними підказками може оперувати часом, призначеним для уроку математики
- 4 - дитина вільно володіє знаннями щодо співставлення цифр і чисел, обчислення на додавання та віднімання, активно і вільно використати ці знання в інших умовах, окрім навчальних, вільно оперує часом, призначеним для уроку математики
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

Рис. А.16

31. 8.3. Чи володіє дитина вмінням організовувати і планувати свою діяльність із вирішення математичних виразів на додавання та віднімання?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитина не орієнтується або слабо орієнтується, коли саме виконуються математичні завдання, не може підібрати інвентар для цього, не може організувати процес вирішення математичниxx виразів, потребуються максимальна або помірна допомога педагога
- 2 - дитина знає, де лежить інвентар для організації вирішення математичних виразів, але конкретні завдання організувати не може, потребується помірна допомога і підказки педагога, час виконання завдань відслідковує за помірної допомоги педагога
- 3 - дитина добре орієнтується, як організувати процес вирішення математичних виразів, хоча для виконання конкретних завдань потребується мінімальна підказка з боку педагога, може за мінімальної підказки контролювати час виконання завдань
- 4 - дитина самостійно та вільно організовує своє завдання з математики, орієнтуючись на завдання у підручнику, вільно оперує часом виконання завдань, здатна пришвидшувати свою роботу для того, щоб вміститися у відведений час, використовує вміння додавати та віднімати в інших обставинах, окрім навчального процесу
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

32. 8.4. Чи може дитина оцінити свою роботу з вирішення математичних виразів? Чи задоволена дитина
результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як покращити результат?

*Виберіть лише один варіант.*

- 1 - дитині байдуже щодо результативності її роботи, якість оцінюється лише педагогом, дитина не відчуває задоволеність своїми результатами
- 2 - дитина може отримувати незначне задоволення або розчарування від результатів своєї роботи з вирішення математичних виразів, дитина з помірними підказками педагога може оцінити свою роботу по кількості 2 - дитина може отримувати незначне задоволення або розчарування від результатів своєї роботи з письма, дитина з помірними підказками педагога може оцінити свою роботу по кількості помилок
- 3 - дитина демонструє емоційне задоволення або розчарування від результативності своєї роботи з вирішення математичних виразів, з мінімальними підказками педагога може оцінити свою роботу за кількістю помилок
- 4 - дитина здатна на самостійну самооцінку за кількістю помилок, може себе перевірити самостійно, може визначити власні сильні та слабкі сторони, спланувати, над чим саме потрібно працювати активніше для досягнення кращого результату
- Ця діяльність не здійснюється в доступних мені умовах

# Протокол збору даних

*Констатувальний експеримент*

Магістерське дослідження на тему

«Формування здатності до самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на авторську інтерактивну методику «Час»

студентки ІІ курсу Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Здерчук Аліни Борисівни

| Сфера | Активність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформованості | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Щоденні рутини та самообслуговування | Прибирання іграшок | *1.1. Мотиваційний компонент.* Чи ініціює Ваша дитина прибирання іграшок після власної гри? Чи виявляє бажання та волю зробити це? | **1 низький** | | | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | ■ | |
| | | | **2 середній** | ■ | | ■ | | | | | ■ | | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | | ■ | | | | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *1.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи знає дитина, навіщо тримати іграшки в порядку? | **1 низький** | ■ | | ■ | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | ■ | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | ■ | | | ■ | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *1.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи знає дитина спосіб і алгоритм прибирання іграшок (місце зберігання, ідентифікує контейнер для іграшок, порядок складання-сортування за типом іграшок, коли можна вважати іграшки складеними, час, коли це необхідно робити)? | **1 низький** | | | | | | | | ■ | | | ■ | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | ■ | |
| | | | **3 достатній** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | | | | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | | |
| | | | **4 високий** | | ■ | | ■ | | ■ | | | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | | | ■ |
| | | *1.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з прибирання іграшок? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити, або виправити, якщо іграшки складені недостатньо акуратно? | **1 низький** | | | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | ■ | |
| | | | **2 середній** | ■ | | ■ | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | | ■ |
| | | | **4 високий** | | ■ | | ■ | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | |

Додаток Б

Рис. Б.1

Рис. Б.2

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Щоденні рутини та самообслуговування | Догляд за одягом | *2.1. Мотиваційний компонент.* Чи виявляє дитина ініціативу доглядати за своїм власним одягом? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *2.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи має дитина розуміння, що відноситься до одягу, його призначення і важливість догляду за ним? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *2.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи знає дитина усі алгоритми дій догляду за одягом? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *2.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з догляду з одягом? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як не допустити поганого результату? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Б.3

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дозвілля | Гра в настільні ігри | *3.1. Мотиваційний компонент.* Чи ініціює Ваша дитина гру в настільні ігри? Чи виявляє власний інтерес без попередньої пропозиції від дорослих чи інших дітей? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *3.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи розуміє дитина правила настільної гри, знає застосування елементів гри? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *3.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи орієнтується дитина алгоритм дій для того, щоб зіграти в настільну гру? Чи знає дитина, які потрібні для цього ресурси, люди, діти, скільки учасників? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *3.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення процесом гри у настільні ігри, прагнення до виграшу, самооцінку своїх дій, планування зміни своїх дій на майбутнє з метою майбутніх виграшів | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дозвілля | Активні ігри | *4.1. Мотиваційний компонент.* Чи ініціює Ваша дитина активні ігри? Чи виявляє власний інтерес без попередньої пропозиції від дорослих чи інших дітей? | 1 низький | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 2 середній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 3 достатній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 4 високий | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *4.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи розуміє дитина правила і ресурси активної гри, знає застосування елементів активної гри? | 1 низький | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 2 середній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 3 достатній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 4 високий | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *4.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи орієнтується дитина в алгоритмі дій для того, щоб зіграти в активну гру? Чи знає дитина, куди для цього треба йти, який потрібен для цього інвентар, учасники? Чи слідкує за часом початку і завершення гри, часового поділу на частини? | 1 низький | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 2 середній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 3 достатній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 4 високий | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *4.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення процесом активної гри, прагнення до задоволення, виграшу, самооцінку своїх дій, планування удосконалення своєї майстерності на майбутнє з метою майбутніх виграшів | 1 низький | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 2 середній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 3 достатній | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | 4 високий | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Б.4

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Соціальна сфера | Святкування Днів народжень | *5.1. Мотиваційний компонент.* Чи проявляє дитина зацікавленість у проведенні Днів народжень: свого, рідних, друзів? Чи мотивована дитина брати участь у таких подіях? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *5.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи ознайомлена дитина зі значенням поняття "День народження"? Чи знає дитина, що саме відбувається на святі? Чи ознайомлена дитина з обов'язковими атрибутами, учасниками Днів народжень? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *5.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи орієнтується дитина, як саме відбувається святкування Дня народження? Чи може дитина визначити за календарем, коли саме День народження у неї самої, у рідних і друзів? Чи може дитина визначити час очікування свята? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *5.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення процесом святкування Днів народжень, задоволення від своїх емоцій, дій? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Б.5

Рис. Б.6

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Соціальна сфера | Участь у соціальних заходах, що проводять на честь пам'ятних днів чи свят | *б.1. Мотиваційний компонент.* Чи виявляє інтерес Ваша дитина до відомих свят, що масово традиційно проводяться, чи очікує настання? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *б.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи знає дитина значення заходів у честь свят, в яких бере участь? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *б.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи розуміє дитина порядок дій під час святкування: місце, час, тривалість, одяг, дії, які потрібно виконувати? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *б.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення від участі у соціальному заході? Чи оцінює успішність виконання нею власних дій з участі? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Навчальна діяльність | Письмо | *7.1. Мотиваційний компонент.* Чи проявляє дитина ознаки самомотивації щодо письма на уроках письма? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | ■ | | ■ | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *7.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи має дитина розуміння суті письма, вміння писати букви, слова, цифри, символи? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | ■ | | ■ | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *7.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи володіє дитина вмінням організовувати і планувати свою діяльність із виконання письма? | **1 низький** | | | | | | | | ■ | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ | |
| | | | **2 середній** | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *7.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з письма? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як покращити результат? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | | | | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | | |
| | | | **2 середній** | | ■ | | ■ | | | | ■ | | | ■ | | | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | | | | | | | ■ | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Б.7

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Навчальна діяльність | Вирішення математичних вправ | *8.1. Мотиваційний компонент.* Чи проявляє дитина ознаки самомотивації щодо вирішення математичних виразів на додавання та віднімання на уроках математики? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **3 достатній** | | ■ | | ■ | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *8.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи має дитина розуміння суті додавання, віднімання, співставлення числа та цифри? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | ■ | | ■ | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *8.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи володіє дитина вмінням організовувати і планувати свою діяльність із вирішення математичних виразів на додавання та віднімання? | **1 низький** | ■ | | | | | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | | | | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *8.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з вирішення математичних виразів? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як покращити результат? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | ■ | | ■ | | | | | | | | | | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Б.8

Додаток В

Рис. В.1

**Авторська інтерактивна методика «Час»**

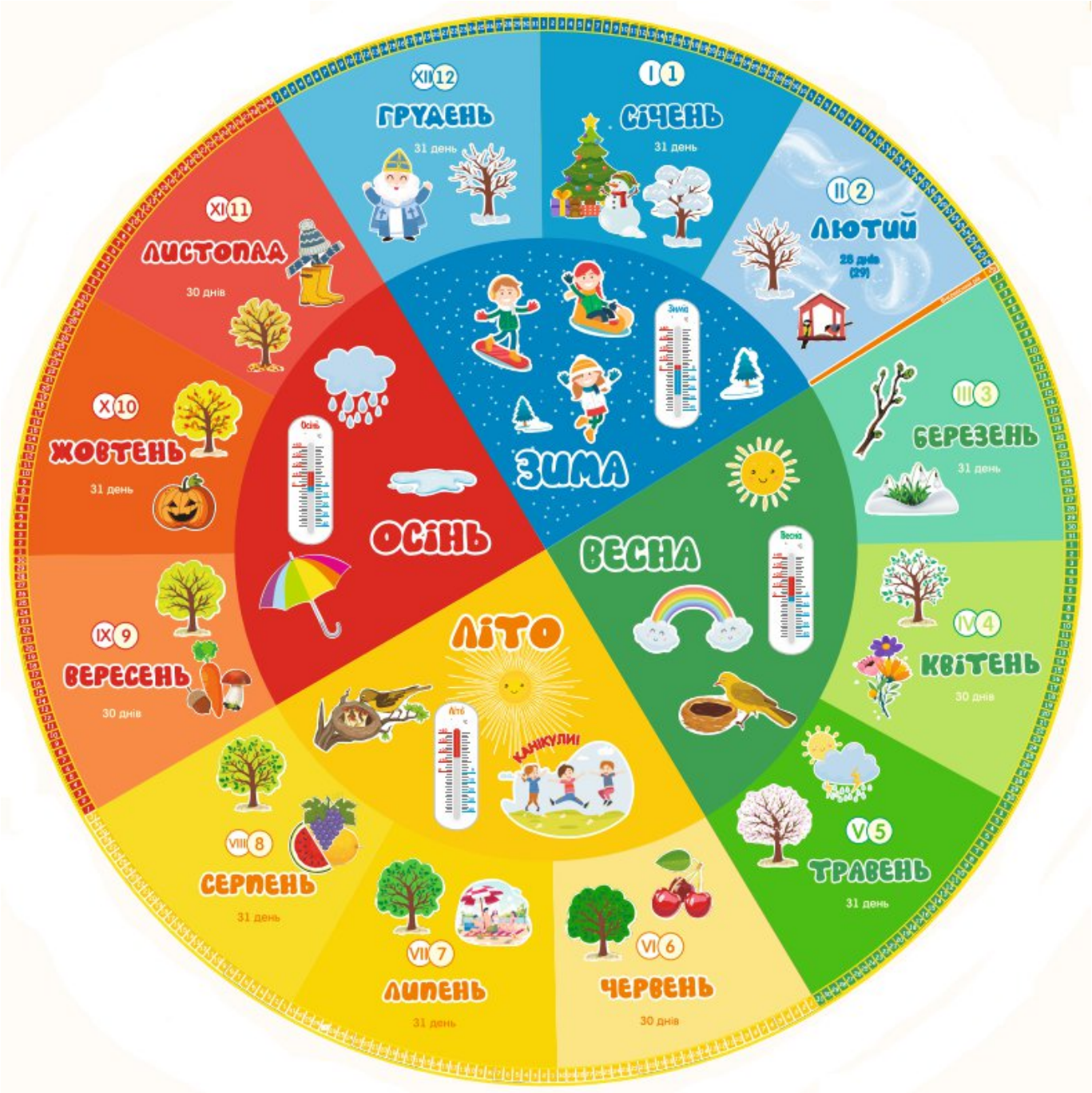


Рис. В.2

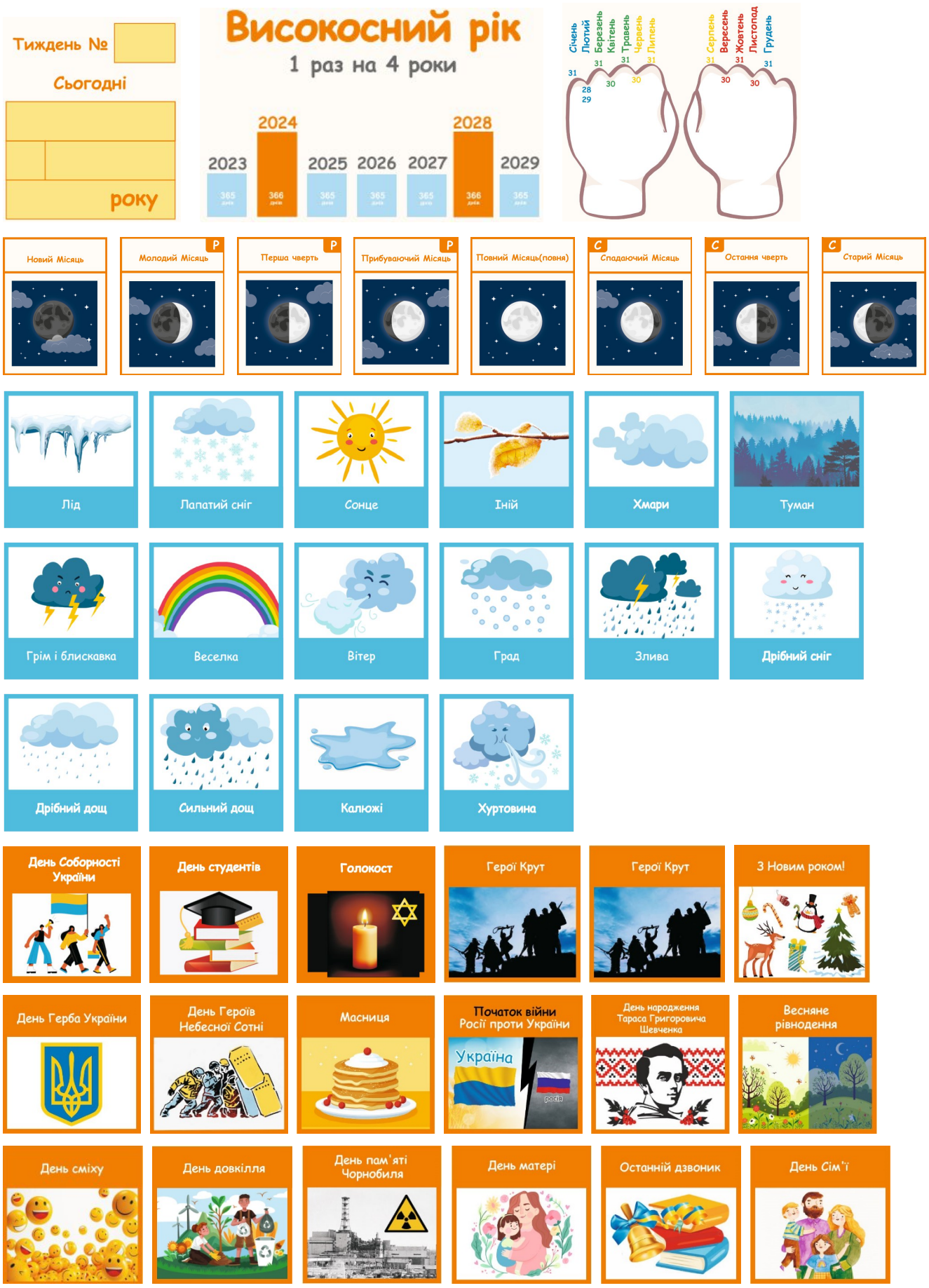

Тиждень №
Сьогодні
року
Високосний рік
1 раз на 4 роки
2023
2024
2025
2026
2027
2028
2029
Січень
Лютий
Березень
Квітень
Травень
Червень
Липень
Серпень
Вересень
Жовтень
Листопад
Грудень
Новий Місяць
Молодий Місяць
Перша чверть
Прибуваючий Місяць
Повний Місяць(повня)
Спадаючий Місяць
Остання чверть
Старий Місяць
Лід
Лапатий сніг
Сонце
Іній
Хмари
Туман
Грім і блискавка
Веселка
Вітер
Град
Злива
Дрібний сніг
Дрібний дощ
Сильний дощ
Калюжі
Хуртовина
День Соборності України
День студентів
Голокост
Герої Крут
Герої Крут
З Новим роком!
День Герба України
День Героїв Небесної Сотні
Масниця
Початок війни Росії проти України
Україна
Росія
День народження Тараса Григоровича Шевченка
Весняне рівнодення
День сміху
День довкілля
День пам'яті Чорнобиля
День матері
Останній дзвоник
День Сім'ї

Рис. В.3

Риби (20.02-20.03)
Березень
Овен (21.03-20.04)
Початок весни
1 березня
Міжнародний жіночий день
8 березня
День народження Т.Г. Шевченка
9 березня
День Державного гімну України
10 березня
Весна
Міжнародний жіночий день
День народження Тараса Григоровича Шевченка
День Державного гімну України
Державний гімн України
Масниця
Прощена неділя
Всесвітній день Землі
20 березня
Весняне рівнодення
20 березня
Масниця
Прощена неділя
Всесвітній день Землі
Весняне рівнодення
Благовіщення Пресвятої Богородиці
25 березня
Перехід на літній час (остання неділя березня)
(Стрілка на 1 годину ВПЕРЕД)
Весняні канікули починаються
(За графіком школи)
Благовіщення Пресвятої Богородиці
Перехід на літній час
Канікули починаються

Рис. В.3

Терези (24.09-23.10) **Жовтень** Скорпіон (24.10-22.11)

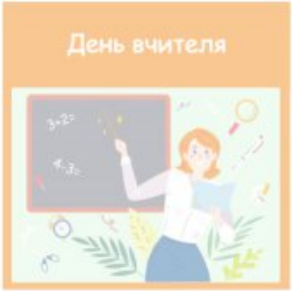
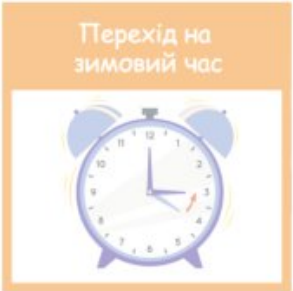
| | | | |
|---|---|---|---|
| **День вчителя** (Перша неділя жовтня) | **День захисників та захисниць України 1 жовтня** | **Покрова Пресвятої Богородиці 1 жовтня** | **Всесвітній день цукерок 18 жовтня** |
|   | | | |
| **День бабусь і дідусів 28 жовтня** | **Перехід на зимовий час (остання неділя жовтня)** (Стрілка на 1 годину НАЗАД) | **Хелловін 31 жовтня** | **Осінні канікули починаються** (За графіком школи) |
| |   | | Канікули починаються |
| **Осінні канікули закінчуються** (За графіком школи) | | | |
| Канікули закінчуються | | | |

Рис. В.4

2025 рік
2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029
Осінь
IX 9 ВЕРЕСЕНЬ
Понеділок Вівторок Середа Четвер П'ятниця Субота Неділя
Тиждень 36
Тиждень 37
Тиждень 38
Тиждень 39
Тиждень 40
Осінь
°C
+40 +30 +20 +10 0 -10 -20 -30 -40
24 ГОДИНИ
НІЧ
ДЕНЬ
Діва
1
01.09. 2025
Прибуваючий Місяць
Осінь
День знань
Діва
22
22.09. 2025
Молодий Місяць
Осіннє рівнодення
Терези
29
29.09. 2025
Перша чверть
День пам'яті жертв Бабиного Яру
Скорпіон
19
19.11. 2025
Старий Місяць
Міжнародний чоловічий день
Стрілець
28
28.11. 2025
Перша чверть
Чорна п'ятниця
Стрілець
30
30.11. 2025
Прибуваючий Місяць
День домашніх тварин

Рис. В.5

ДОБА
школа
ДОБА
школа
НІЧ
23
Я сплю
2
Я сплю
Утро
24
0
Я сплю
3
Я сплю
1
Я сплю
4
Я сплю
РАНОК
5
Я сплю
9.
Я йду до школи
8
Сніданок
6.
Я сплю
10
Я навчаюсь
7
Я прокидаюсь
11
Я навчаюсь
ДЕНЬ
12
Я відпочиваю
15
Я прокидаюсь
13
Обід
16
Я відпочиваю
14
Денний сон
17
Підвечірок
ВЕЧІР
18
Я на прогулянці
20
Вечерня
Вечер
21
Я дивлюсь ТВ
19
Я на прогулянці
22
Я лягаю спати

Рис. В.6

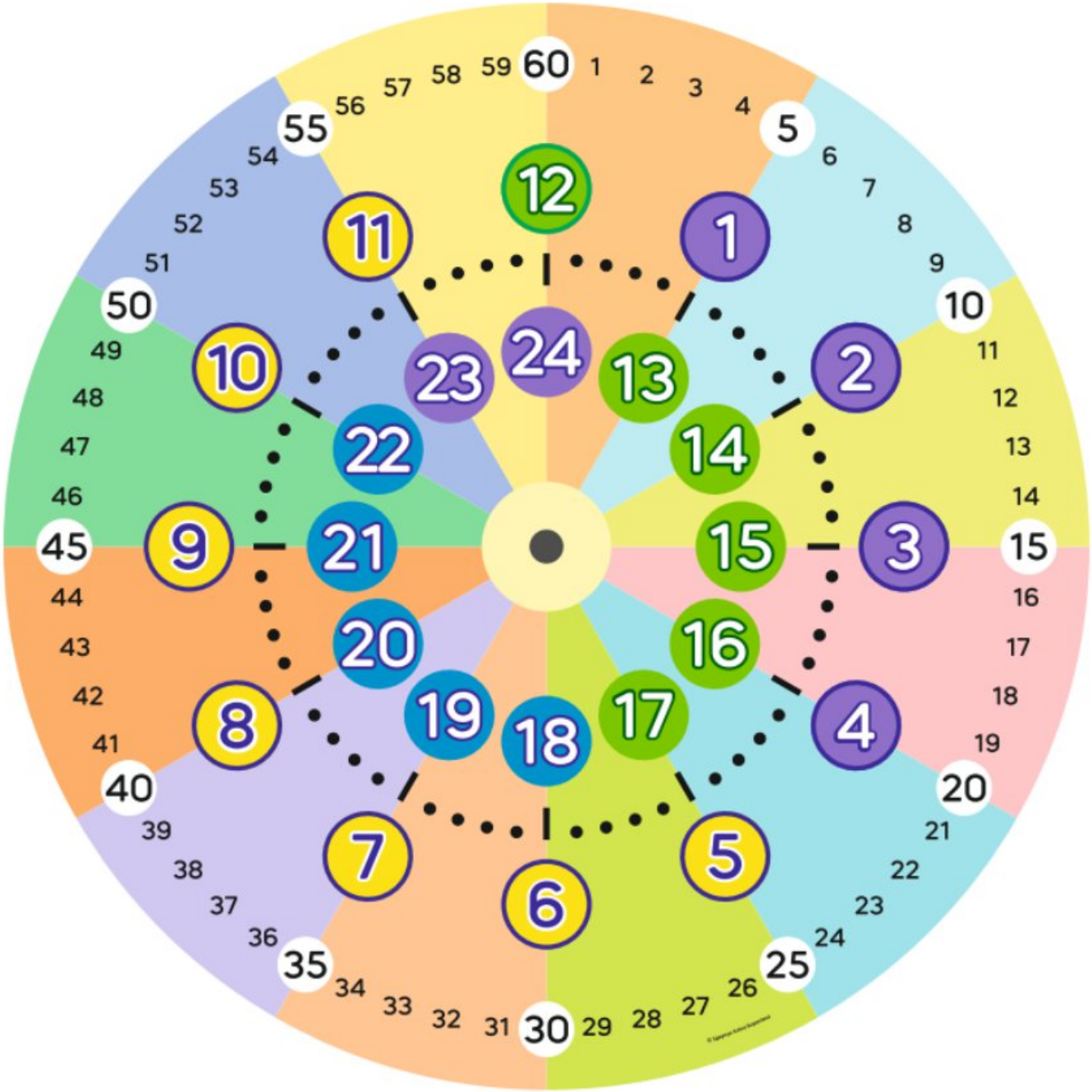

60 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59
12 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 24 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23

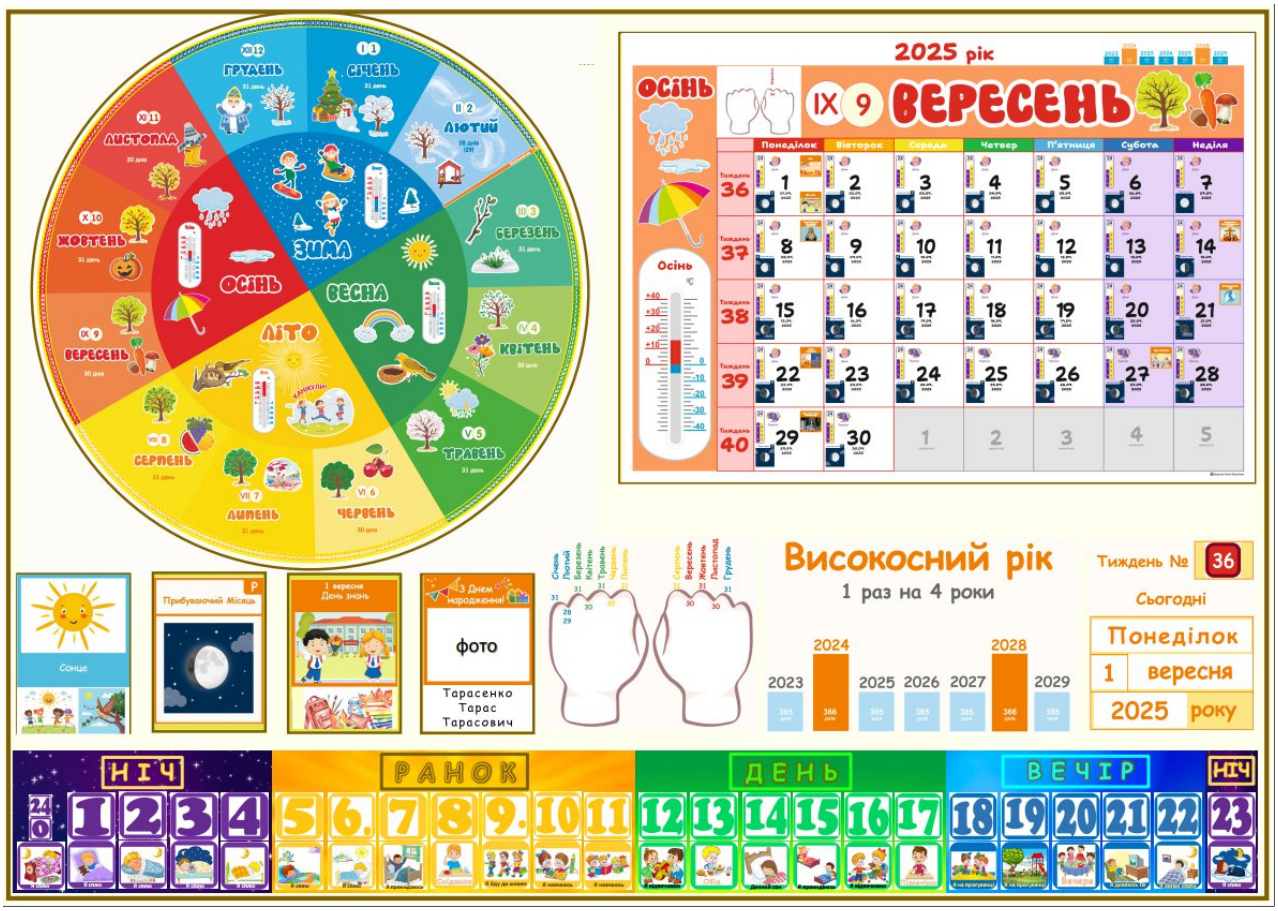
Рис. В.7

Годинник
AM
До полудня
PM
Після полудня
Що я роблю
НІЧ
РАНОК
ДЕНЬ
ВЕЧІР
1
2
3
НІЧ
AM
До полудня
Що я роблю
Я сплю
01:00
AM
До полудня
РАНОК
09:00
Що я роблю
Я прокидаюся
Я вмиваюся
Я переодягаюся
Я снідаю
Сніданок
ДЕНЬ
ПОЛУДЕНЬ
12:00
Що я роблю
PM
Після полудня
ВЕЧІР
21:00
Що я роблю

Рис. В.8

Рис. В.9

Дата:
Понеділок
Вівторок
Середа
Четвер
П'ятниця
Субота
Неділя
8:30-9:10
9:20-10:00
10:00-10:30
10:30-11:10
11:30-12:10
12:30-13:10
13:25-14:05
14:05-14:35
14:35-15:15
15:30-16:10
Полуденок
Обід
ВИХІДНИЙ
ВИХІДНИЙ


ЗИМА
ВЕСНА
ЛІТО
ОСІНЬ
ГРУДЕНЬ
СІЧЕНЬ
ЛЮТИЙ
БЕРЕЗЕНЬ
КВІТЕНЬ
ТРАВЕНЬ
ЧЕРВЕНЬ
ЛИПЕНЬ
СЕРПЕНЬ
ВЕРЕСЕНЬ
ЖОВТЕНЬ
ЛИСТОПАД
2025 рік
ОСІНЬ
IX 9 ВЕРЕСЕНЬ
Понеділок
Вівторок
Середа
Четвер
П'ятниця
Субота
Неділя
Високосний рік
1 раз на 4 роки
Тиждень № 36
Сьогодні
Понеділок
1 вересня
2025 року
Сонце
Прибуваючий Місяць
1 вересня День знань
З Днем народження!
фото
Тарасенко Тарас Тарасович
НІЧ
РАНОК
ДЕНЬ
ВЕЧІР

# Протокол збору даних

*За результатами формувального експерименту*

Магістерське дослідження на тему

«Формування здатності до самоорганізації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на авторську інтерактивну методику «Час»

студентки ІІ курсу Київського столичного університету імені Бориса Грінченка Здерчук Аліни Борисівни

| Сфера | Активність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформованості | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Щоденні рутини та самообслуговування | Прибирання іграшок | *1.1. Мотиваційний компонент.* Чи ініціює Ваша дитина прибирання іграшок після власної гри? Чи виявляє бажання та волю зробити це? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *1.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи знає дитина, навіщо тримати іграшки в порядку? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *1.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи знає дитина спосіб і алгоритм прибирання іграшок (місце зберігання, ідентифікує контейнер для іграшок, порядок складання-сортування за типом іграшок, коли можна вважати іграшки складеними, час, коли це необхідно робити)? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *1.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з прибирання іграшок? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити, або виправити, якщо іграшки складені недостатньо акуратно? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Додаток Г

Рис. Г.1

Рис. Г.2

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Щоденні рутини та самообслуговування | Догляд за одягом | *2.1. Мотиваційний компонент.* Чи виявляє дитина ініціативу доглядати за своїм власним одягом? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *2.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи має дитина розуміння, що відноситься до одягу, його призначення і важливість догляду за ним? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *2.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи знає дитина усі алгоритми дій догляду за одягом? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *2.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з догляду з одягом? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як не допустити поганого результату? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дозвілля | Гра в настільні ігри | *3.1. Мотиваційний компонент.* Чи ініціює Ваша дитина гру в настільні ігри? Чи виявляє власний інтерес без попередньої пропозиції від дорослих чи інших дітей? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *3.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи розуміє дитина правила настільної гри, знає застосування елементів гри? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *3.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи орієнтується дитина алгоритм дій для того, щоб зіграти в настільну гру? Чи знає дитина, які потрібні для цього ресурси, люди, діти, скільки учасників? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *3.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення процесом гри у настільні ігри, прагнення до виграшу, самооцінку своїх дій, планування зміни своїх дій на майбутнє з метою майбутніх виграшів | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Г.3

| Сфера | Активність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформованості | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Дозвілля | Активні ігри | *4.1. Мотиваційний компонент.* Чи ініціює Ваша дитина активні ігри? Чи виявляє власний інтерес без попередньої пропозиції від дорослих чи інших дітей? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *4.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи розуміє дитина правила і ресурси активної гри, знає застосування елементів активної гри? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *4.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи орієнтується дитина в алгоритмі дій для того, щоб зіграти в активну гру? Чи знає дитина, куди для цього треба йти, який потрібен для цього інвентар, учасники? Чи слідкує за часом початку і завершення гри, часового поділу на частини? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *4.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення процесом активної гри, прагнення до задоволення, виграшу, самооцінку своїх дій, планування удосконалення своєї майстерності на майбутнє з метою майбутніх виграшів | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Г.4

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Соціальна сфера | Святкування Днів народжень | *5.1. Мотиваційний компонент.* Чи проявляє дитина зацікавленість у проведенні Днів народжень: свого, рідних, друзів? Чи мотивована дитина брати участь у таких подіях? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *5.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи ознайомлена дитина зі значенням поняття "День народження"? Чи знає дитина, що саме відбувається на святі? Чи ознайомлена дитина з обов'язковими атрибутами, учасниками Днів народжень? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *5.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи орієнтується дитина, як саме відбувається святкування Дня народження? Чи може дитина визначити за календарем, коли саме День народження у неї самої, у рідних і друзів? Чи може дитина визначити час очікування свята? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *5.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення процесом святкування Днів народжень, задоволення від своїх емоцій, дій? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Г.5

| Сфера | Активність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформованості | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Соціальна сфера | Участь у соціальних заходах, що проводять на честь пам'ятних днів чи свят | *6.1. Мотиваційний компонент.* Чи виявляє інтерес Ваша дитина до відомих свят, що масово традиційно проводяться, чи очікує настання? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *6.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи знає дитина значення заходів у честь свят, в яких бере участь? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *6.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи розуміє дитина порядок дій під час святкування: місце, час, тривалість, одяг, дії, які потрібно виконувати? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *6.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи демонструє дитина задоволення від участі у соціальному заході? Чи оцінює успішність виконання нею власних дій з участі? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Г.6

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Навчальна діяльність | Письмо | *7.1. Мотиваційний компонент.* Чи проявляє дитина ознаки самомотивації щодо письма на уроках письма? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | ■ | | ■ | | | | | | | | | | | | ■ | | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | ■ | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *7.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи має дитина розуміння суті письма, вміння писати букви, слова, цифри, символи? | **1 низький** | ■ | | | | | | ■ | ■ | | | ■ | | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | | ■ | ■ | ■ | | | | ■ | | | | | | | ■ | ■ | | | |
| | | | **3 достатній** | | ■ | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | ■ | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *7.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи володіє дитина вмінням організовувати і планувати свою діяльність із виконання письма? | **1 низький** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | |
| | | | **2 середній** | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | |
| | | | **3 достатній** | | | | ■ | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *7.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з письма? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як покращити результат? | **1 низький** | | | | | | | ■ | | | | | | | | ■ | | ■ | ■ | | |
| | | | **2 середній** | ■ | | ■ | ■ | ■ | | | ■ | | | ■ | | ■ | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **3 достатній** | | ■ | | | | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | | | | | | | ■ | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Г.7

| Сфера | Актив-ність | Компоненти самоорганізації | Рівень сформова-ності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Навчальна діяльність | Вирішення математичних вправ | *8.1. Мотиваційний компонент.* Чи проявляє дитина ознаки самомотивації щодо вирішення математичних виразів на додавання та віднімання на уроках математики? | **1 низький** | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | | | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | ■ |
| | | | **3 достатній** | | ■ | | ■ | | ■ | | | | | | ■ | | ■ | | ■ | | | | |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *8.2. Когнітивно-змістовий компонент.* Чи має дитина розуміння суті додавання, віднімання, співставлення числа та цифри? | **1 низький** | ■ | | | | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | | ■ | | | | | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | | | ■ | ■ | | | | | ■ | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| | | | **3 достатній** | | ■ | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *8.3. Операційно-діяльнісний компонент.* Чи володіє дитина вмінням організовувати і планувати свою діяльність із вирішення математичних виразів на додавання та віднімання? | **1 низький** | | | | | | | ■ | | | | | | | | | | | ■ | ■ | |
| | | | **2 середній** | ■ | ■ | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | |
| | | | **3 достатній** | | | | ■ | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | *8.4. Оцінно-рефлексивний компонент.* Чи може дитина оцінити свою роботу з вирішення математичних виразів? Чи задоволена дитина результатом? Чи може сама себе похвалити або засмутися у зв'язку із результатом? Чи може на майбутнє вирішити, як покращити результат? | **1 низький** | | | | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | | | ■ | | ■ | ■ | | |
| | | | **2 середній** | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | | ■ | |
| | | | **3 достатній** | | | | | | ■ | | | | ■ | | ■ | | | | ■ | | | | ■ |
| | | | **4 високий** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Рис. Г.8

Додаток Ґ

Рис. Ґ.1

ВСЕОСВІТА©

СВІДОЦТВО

LK379257

про публікацію на сайті vseosvita.ua

підтверджує, що

Здерчук Аліна Борисівна

опублікував(ла) на сайті vseosvita.ua методичну розробку:

Комплексна інтерактивна гра "РІК" для вивчення часових понять

веб-адреса публікації:

https://vseosvita.ua/library/kompleksna-interaktyvna-hra-rik-dlia-vyvchennia-chasovykh-poniat-758683.html-

Україна Товариство з обмеженою відповідальністю м. Київ «ВСЕОСВІТА» ЄДРПОУ 41526967

Директор ТОВ «Всеосвіта»
Іван ЛИТВИНЕНКО
22.12.2023

Свідоцтво про реєстрацію ЗМІ №КВ 23246-13086Р від 19.04.2018р., що видано Міністерством юстиції України, інформування про освітні тенденції в Україні.

vseosvita.ua

Додаток Д

Рис. Д.1

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

СЕРТИФІКАТ № 323/25

засвідчує, що

*Аліна Здерчук*

взяла участь у Міжнародній науково-практичній конференції
**«СУЧАСНИЙ ДИЗАЙН ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ:
УСПІШНІ УКРАЇНСЬКІ ТА ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ»**

*11 листопада 2025 року, м.Київ, Україна,
тривалість – 6 годин / 0,2 кредиту ЄКТС*

**Опис результатів участі у конференції:**
удосконалення професійних компетентностей щодо впровадження сучасних підходів
до дизайну інклюзивного навчання, використання успішних українських і зарубіжних практик
для підвищення ефективності інклюзивної освіти.

*Голова Вченої ради Університету,
Проректор з наукової роботи
та міжнародної діяльності*

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
Код ЄДРПОУ 45307966
УКРАЇНА

*Наталія ВІННІКОВА*