

**ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА  
ВІДКРИТОГО МІЖНАРОДНОГО УНІВЕРСИТЕТУ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ  
«УКРАЇНА»**

Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

\_\_\_\_\_ завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ 202\_\_ р.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**«Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції  
розвитку активності дитини з аутизмом»**

Освітній рівень: магістр

**Виконала:**

здобувачка вищої освіти  
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»  
Фратовчан Катерина Василівна

**Керівник:**

Бацман О.С., к.пед.н., доцент кафедри

Полтава – 2023

Полтавський інститут економіки і права  
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»  
Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти  
Освітній рівень магістр  
Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»  
Спеціальність 016 «Спеціальна освіта»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»  
Завідувач кафедри \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ листопада 202\_\_ року

## **ЗАВДАННЯ**

### **НА ДИПЛОМНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Фратовчан Катерина Василівна

1. Тема роботи «Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом».

Керівник роботи: Бацман О.С., к.пед.н., доцент кафедри

затверджені наказом закладу вищої освіти від \_\_\_\_\_ 202\_\_ року № \_\_\_\_\_

2. Строк подання роботи здобувачем вищої освіти « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 202\_\_ р.

3. Вихідні дані до роботи: аналіз літературних джерел у розрізі досліджуваної теми, вихідні дані констатувального експерименту.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що потрібно розробити):

1. На основі теоретичного дослідження питання мотивації дітей з аутизмом розробити структурну модель розвитку навчальної мотивації дітей дошкільного віку з аутизмом.

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

3. Визначити рівень сформованості навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом.

4. Розробити та експериментально перевірити дієвість та ефективність технології розвитку навчальної мотивації дітей дошкільного віку з аутизмом.

5. Перелік графічного матеріалу: 9 таблиць, 3 рисунок.

## 6. Консультанти розділів роботи:

Розділи	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1–4	Бацман О.С., к.пед.н., доцент кафедри	__ листопада 2021 р.	__ травня 2023 р.

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_ 202\_ року.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ з/п	Назва етапів дипломної роботи	Строк виконання етапів	Примітка
1.	Затвердження теми	листопад 2021	виконано
2.	Складання плану дипломного дослідження, змісту роботи	листопад 2021	виконано
3.	Обґрунтування актуальності теми, опис категоріального апарату дослідження та методів дослідження (вступ)	листопад 2021	виконано
4.	Написання 1 розділу, висновків до першого розділу	грудень 2021- січень 2022	виконано
5.	Написання 2 розділу	березень 2022	виконано
6.	Проведення формувального експерименту, написання 3 розділу	квітень-червень 2022	виконано
7.	Написання висновків до 3 розділу	вересень-жовтень 2022	виконано
8.	Обговорення результатів дослідження (розділ 4), написання висновків	листопад 2022	виконано
9.	Магістерська практика, нормоконтроль	листопад-грудень 2022	виконано
10.	Підготовка електронної презентації, передзахист магістерської роботи	січень 2023	виконано
11.	Захист магістерської роботи	лютий 2023	

Здобувач вищої освіти \_\_\_\_\_ Фратовчан К.В.  
Керівник роботи \_\_\_\_\_ Бацман О.С.

## ЗМІСТ

Вступ	.....	6
РОЗДІЛ 1	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ.....	11
	1.1. Психолого-педагогічна характеристика порушень соціальної сфери у дітей з аутизмом	11
	1.2. Сучасні аспекти навчальної мотивації у дітей з аутизмом	
	Висновки до розділу 1 .....	20
РОЗДІЛ 2	МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	21
	2.1. Методи дослідження.....	21
	2.2. Організація дослідження.....	29
РОЗДІЛ 3	ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ.....	32
	3.1. Зміст технології розвитку мотивації учіння дітей з розладами спектру аутизму.....	32
	3.1.1. Теоретико-методичне обґрунтування технології розвитку мотивації учіння у дітей із аутизмом.....	32
	3.1.2. Розвивально-корекційний вплив на розвиток соціального інтелекту та мотивації учіння у дітей з аутизмом .....	36
	3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	48
	Висновки до розділу 3.....	56
РОЗДІЛ 4.	ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	58
ВИСНОВКИ.....		64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....		66



## ВСТУП

**Актуальність теми.** Одним із пріоритетних базових завдань у процесі реформування системи освіти в Україні є робота над забезпеченням успішної соціалізації особистості, починаючи з молодшого віку, через розвиток відповідних компетентностей, про що йдеться в основних положеннях Закону України «Про освіту». Основу необхідних для цього компетентностей складають такі навички та вміння: вміння висловлювати власну думку, вміння критично мислити, вміння узагальнювати та системне мислення, вміння логічно обґрунтовувати свою точку зору, вміння керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, вміння вирішувати поточні проблеми та ті, що виникають несподівано, вміння та вміння співпрацювати з іншими людьми, розвиток ініціативи та креативності – а перелік компетентностей, які є основою соціального інтелекту.

В основному переважна більшість дітей, зокрема дітей з аутизмом, мають проблеми з адаптацією та соціалізацією при зміні одного освітнього середовища в інше, як правило, найчастіше при переході з дошкільного закладу в початкову школу. Одним із найважливіших факторів успішної адаптації дітей до нових умов навчання є формування у них навчальної мотивації. Це питання та шляхи його вирішення є гостро актуальними в даний період часу як щодо всієї групи дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, так і особливо щодо дітей з аутизмом як найскладнішим порушенням розвитку, оскільки цей стан характеризується порушенням соціальної комунікації та соціальної взаємодії, наявністю повторюваних моделей поведінки, стереотипної діяльності та вибіркового інтересів, які характеризуються незвичайною інтенсивністю. Ці фактори є перешкодою для правильного і гармонійного розвитку особистості та створюють значні перешкоди в процесі адаптації до нових умов навчання та в процесі соціалізації та соціальної адаптації в цілому. Ця проблема стоїть особливо гостро виникає в світлі того факту, що, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, невпинно зростає кількість дітей з вадами розвитку.

У зв'язку з цим першочерговим завданням є вирішення проблеми

роботи з формування навчальної мотивації з раннього віку. Навчальна мотивація є важливою частиною соціального інтелекту і забезпечує розвиток дитини як особистості, активну участь у суспільному житті, здатність адаптуватися до нових умов, зокрема при переході на різні ступені навчання.

Теоретична база, на основі якої розроблено понятійний апарат навчальної мотивації, представлена в зарубіжних працях (Р. Аткинсон, Г. Олпорт, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Ф. Герцберг, С. Мадді, Є. Ільїн, М. Салліван, Е. Торндайк) та українських дослідників (Г. Костюк, С. Максименко, М. Боришевський, Ю. Гільбух, В. Семиченко та ін.). Поряд з цим дослідження навчальної мотивації у дошкільників та молодших школярів представлено в окремих дослідженнях. (С. Барон-Коен, В. Куніцина, А. Мельник, М. Алан, Л. Фріт, У. Фріт, О. Чеснокова). Діти з аутизмом є окремою групою, яка потребує спеціально розроблених підходів до розвитку особистості та мотивації зокрема (К. Островська, Д. Шульженко, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун, Г. Хворова).

Проблема навчальної мотивації дітей з аутизмом ще не була окремою темою наукових досліджень. Це питання у дітей дошкільного віку з аутизмом розглядалося в комплексі з питаннями загального розвитку та розвитку окремих сфер, але не торкалося мотивації навчання як окремої структури, що має чітку структуру та свої закономірності розвитку. У проведених до теперішнього часу дослідженнях відсутній запропонований алгоритм діагностичних дій та розробки планів і програм роботи з дітьми, які потребують спеціалізованої допомоги у формуванні навчальної мотивації. Наявні дослідження пропонують опис окремих структур і деталей навчальної мотивації, не пропонуючи повної схеми (М. Маркова, Л. Божович, Е. Шоплер, М. Раттер, С. Лорд, С. Елліот, С. Рейнольдс, Р. Райхлер, Б. Реннер). Також розроблені спеціальні схеми комплексна допомога розвитку окремих сфер – сенсорної, моторної, пізнавальних процесів, мовлення, інтелекту, поведінкової, емоційно-вольової та ін., але відсутній цілеспрямовано розроблений комплекс поетапної допомоги для розвитку власне навчальної мотивації на дошкільному етапі.

Саме надзвичайна актуальність питання навчальної мотивації та

недостатня кількість і глибина досліджень цієї проблеми вплинули на вибір теми дисертаційного дослідження «Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом».

**Мета дослідження** – опрацювати теоретичні аспекти розвитку навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом, а також розвиток експериментально перевіреної навчальної мотивації у цієї групи дітей.

Відповідно до поставленої мети визначено наступні **завдання дослідження**:

1. На основі теоретичного дослідження питання мотивації дітей з аутизмом розробити структурну модель розвитку навчальної мотивації дітей дошкільного віку з аутизмом.
2. З'ясувати особливості навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом.
3. Визначити рівень сформованості навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом.
4. Розробити та експериментально перевірити дієвість та ефективність технології розвитку навчальної мотивації дітей дошкільного віку з аутизмом.

**Об'єктом дослідження** є мотивація навчання у дітей з аутизмом.

**Предметом дослідження** є розвиток навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом.

Теоретичну основу даного дослідження склали вже існуючі дослідження закономірностей та особливостей розвитку дітей з порушеннями психологічного розвитку.

**Методи дослідження.** Для вивчення даного питання та роботи з поставленими завданнями були використані наступні методи дослідження, з яких сформовано набір методів:

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



мотивації у дітей з аутизмом;

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

- CARS - рейтингова шкала діагностики аутизму у дітей, SCQ

- соціально-комунікативне анкетування, спостереження за дитиною

- структурована методика спостереження за дитиною для первинної психолого-педагогічної оцінки, PEP-R - для визначення психоосвітнього профілю дітей з аутизмом.

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

Достовірність отриманих результатів дослідження досягається науково-теоретичним обґрунтуванням основних положень дослідження; використовуючи комплекс методів і технік, що складають ощадливий алгоритм, за допомогою використання теоретичних, емпіричних і статистичних методів, які взаємопов'язані, а також відповідають меті, предмету та завданням роботи; позитивні результати експериментально-апробаційних досліджень.

У формуючому експерименті взяли участь 27 дітей віком від 5 до 7 років років із розладами аутистичного спектру.

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

- розроблено структурну модель розвитку учнівської мотивації у дітей з аутизмом; — на основі теоретичних досліджень навчальної мотивації сформовано цілісний зміст її компонентів з точки зору вікового підходу з урахуванням специфіки розвитку дітей з розладами аутичного спектру;

- встановлено взаємозв'язок розладів аутистичного спектру з мотивацією навчання у дітей дошкільного віку з цим розладом;

- розроблено нові практично орієнтовані підходи до розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом;

- визначено психолого-педагогічні умови ефективного формування навчальної мотивації у дошкільників з аутизмом та уточнено:

- розвинені наукові уявлення про особливості навчальної мотивації у дітей з аутизмом;
- описано та обґрунтовано уявлення про мотивацію навчання як складову соціального інтелекту, що визначає процеси успішної адаптації дитини в суспільстві;
- висвітлено методи психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом;

#### **Перспективи подальшого розвитку** отримали:

- уявлення про особливості розвитку навчальної мотивації як детермінанти успішної соціалізації дітей з розладами аутичного спектру;
- положення про вплив корекційно-розвивальних занять на розвиток навчальної мотивації дітей дошкільного віку з аутизмом. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що:
  - запропоновано нову структурну модель розвитку навчальної мотивації, яка може лягти в основу психолого-педагогічних програм, спрямованих на підвищення рівня навчальної мотивації у дітей з розладами аутичного спектру;
  - розроблено методику вивчення особливостей навчальної мотивації дітей дошкільного віку з аутизмом, яка допоможе фахівцям побачити особливості перебігу психічних процесів у дитини з аутизмом, що, у свою чергу, сприятиме її успішній соціалізації та допомогти йому адаптуватися до умов нового освітнього середовища;
- проведено роботу з розробки схем ефективної взаємодії та роботи спеціалістів з батьками дітей з аутизмом, щоб батьки та спеціалісти створили єдину команду, яка злагоджено та професійно працюватиме в інтересах всебічного та послідовного розвитку дитини.

**Структура роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 54 найменувань. Повний обсяг роботи становить 71 сторінках. Робота містить 8 таблиць та 2 рисунки, що охоплюють 7 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ

#### 1.1. Психолого-педагогічна характеристика порушень соціальної сфери у дітей з аутизмом

Мотивація передбачає активізацію організму зовнішніми або внутрішніми подразниками, що виражається в цілеспрямованій поведінці. Мотиваційні процеси є системними, і свідома діяльність людини починається з відчуття і сприйняття, тобто з отримання і переробки інформації, а виходом є формування намірів, висновок певної програми дій і виконання цієї програми. в думках чи поведінці.

Розглянемо мотивацію з точки зору нейропсихології. Діяльність нервової системи, пов'язана з мотивацією, відбувається паралельно з фоновими нейроендокринними і вегетативними процесами в нервовій системі. З точки зору нейропсихології, в мотивованій поведінці зовнішні стимули (наприклад, підвищення або зниження температури зовнішнього середовища) або внутрішні зміни гомеостазу (наприклад, зниження рівня глюкози в крові, що викликає відчуття голоду) не повною мірою корелюють із зовнішніми проявами спостережуваної поведінки через вплив психологічних і психосоціальних факторів. Дослідження показують, що на нервово-психічному рівні мотивація забезпечується специфічними функціями певних структур центральної нервової системи. В основі цих функцій лежать біохімічні процеси.

Якщо говорити про психологічну складову мотивації, то насамперед слід описати співвідношення потреб і мотивів. Це дасть змогу прослідкувати закономірності розвитку та структуру мотиваційної сфери, взаємодії та співіснування фізіологічного, психологічного та соціального компонентів у мотиваційній сфері дитини, і розглянути мотивацію, зокрема навчальну, під таким кутом зору, який дасть змогу побудувати таку модель навчальної мотивації, на основі якої вона буде можна встановити особливості навчальної мотивації дітей з розладами аутичного спектру.

Підхід до питань мотивації, зокрема потреб і мотивів, у теорії самовизначення Е. Деці та Р. Раяна є структурованим і практичним. Відповідно до цієї теорії автори виділяють два основних типи мотивації за походженням – внутрішню та зовнішню. На думку авторів, внутрішня мотивація є важливим конструктом, який відображає природну здатність людини до навчання та засвоєння. Вона повністю базується на інтересах особистості і не потребує віддаленої вигоди, але для того, щоб її підтримувати, вимагає задоволення основних психологічних потреб у самовизначенні, компетентності та близьких стосунках» [15, с. 27]. Автори визначають зовнішню мотивацію як прояв активності з метою отримання певних специфічних наслідків, говорять про вроджені психологічні потреби, такі як компетентність, незалежність (автономія) та спорідненість (міжособистісна).

Також важливим поняттям у психології мотивації та психології розвитку є поняття мотивації опанування – термін, запропонований Дж. Морганом і Р. Гармона, який визначає мотивацію як рушійну психологічну силу, яка стимулює індивіда пробувати самостійно, зосереджуватись і наполегливо вирішувати проблему або набувати та вдосконалювати навичку чи завдання, яке є для нього хоча б певною мірою складним [10, с. 39].

Звертаючись до нейропсихологічного погляду на мотивацію, зокрема мотивацію навчання, доцільно розглянути, які психічні процеси і як вони забезпечують функціонування мотивації як процесу, механізму і як на це впливає розвиток того чи іншого психічного процесу.

Очевидно, що для мотивації змістом навчального матеріалу найважливішими є процеси відчуття та сприйняття, які є першим кроком до пізнання та взаємодії з навколишнім світом та формування особистості з точки зору біопсихосоціального підходу. Так, О.Я. Савченко визначає найбільш значущу мотивацію навчальної діяльності, яка базується на пізнавальній її інтереси. Г. Мюррей (Н. Murray) у своїй теорії потреб визначає потребу як конструкт, що відображає силу, що об'єднує сприйняття, апперцепцію, інтелект, конацію (здатність до вольових зусиль) і дію [14, с. 32].

У роботі з дітьми з розладами аутичного спектру доцільно говорити про навчальну мотивацію як у психологічному, так і в дидактичному контексті. Так, одне з визначень описує навчальну мотивацію як систему природних,

соціальних і особистісних факторів, які спонукають дітей докладати зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації власних нахилів, розвитку здібностей, участі в спілкуванні тощо.

Вивчення динаміки мотивів, що викликають дії в рамках кожної конкретної діяльності, показує, що їх розвиток визначається розвитком процесів, які їх реалізують. Якщо розглядати формування мотивації в людини, то бачимо зв'язок між поступовим розвитком психічних процесів, зокрема когнітивних, і формуванням мотивації в онтогенезі. Так, О. М. Леонтьєв описує розвиток мотивації у дитини в рамках своєї теорії діяльності. Якщо розглядати розвиток мотивації крізь призму онтогенезу, то інтерес (інтерес) спочатку виникає внаслідок наявного сприйняття. Дитині цікаво те, що вона сприймає в даний момент. Далі, з розвитком рухової активності, можливе самостійне виконання дій.

Отже, можна зробити висновок, що мотивація залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть впливати тут і зараз або мають певні передумови (детермінанти), що виникли цілеспрямовано чи випадково. Залучення людини до дії модифікує мотивацію, що забезпечує можливості формування та спрямування мотиваційних процесів.

## **1.2. Сучасні аспекти навчальної мотивації у дітей з аутизмом**

Аутичний розлад – це важка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними розладами [58, с. 57].

Спектр аутичних розладів — це багатогранна різноманітність відмінностей, відхилень і розладів, центральним і загальним з яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть страх) аутистів вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм середовищем [28, с. 55].

Варто зазначити, що останнім часом в українській спеціальній психолого-педагогічній літературі почали з'являтися окремі праці в галузі аутології, зокрема розроблено комплексну психолого-педагогічну модель роботи з дітьми з аутизмом. Водночас залишається актуальною проблема розробки спеціальних корекційно-розвиваючих і корекційно-профілактичних

методик, які б враховували особливості психічного розвитку дітей з аутизмом, адаптації методик навчання, що використовуються в освітній практиці інших країн. нерозгадані. Традиційні освітні програми та методи навчання неадекватні структурі асинхронного розвитку дитини з аутизмом, в якому одночасно виникають ознаки як відставання, так і акселерації, ускладнених труднощами в процесі соціальної взаємодії. Результати переважної більшості досліджень у різних країнах світу свідчать про те, що корекція аутичних розладів є найбільш ефективною за умови включення дітей з аутизмом в освітній процес, який передбачає надання комплексної допомоги, починаючи з 2 років ( Lord С.). На основі аналізу запропонованих у літературі напрямків корекційно-розвивального навчання та нейропсихологічних моделей аутизму визначено основні риси дитини з аутизмом (сенсорна невпевненість та поведінковий надмірний консерватизм) та розроблено широку програму корекційної та запропоновано розвиваюче навчання (в рамках нейропсихічної реабілітації). та корекційно-профілактичне навчання дітей з аутизмом.

Соціальні вимоги, під впливом яких відбувається розвиток дитини з аутизмом, не повинні ставитися в імперативну форму; і спеціально створюваних у процесі конструювання дорослими різних за змістом соціальних ситуацій.

Щодо розумових здібностей дітей з аутизмом див. також Л. Каннер (1955) зазначив, що розумова відсталість не є обов'язковим компонентом для ранній аутизм. Такі діти часто можуть мати високі інтелектуальні здібності, навіть частково обдаровані в різних областях: мати абсолютний музичний слух, на високому рівні грати в шахи, талановито малювати, виконувати точні розрахункові дії. Однак їх психічна діяльність і процеси мислення в цілому характеризуються порушенням концентрації уваги, труднощами зосередження. Є певна ексцентричність мислення, схильність до символізму [16].

Загалом більшість українських вчених визнають, що в основі аутизму лежить розлад центральної нервової системи, тому найпоширенішим тлумаченням аутизму є погляд, згідно з яким аутизм є результатом порушення розвитку нейронних структур, воно завжди має анатомо-фізіологічну основу

та численні етіологічні фактори. Аутизм структурно є розладом спектру, тобто шаблони симптомів стану, рівень функціональності людини, а також набір інших характеристик аутизму об'єднані в широку різноманітність комбінацій, і стан є виражені різним ступенем тяжкості перебігу.

Досліджуючи феноменологію аутизму, Т.В.Скрипник робить висновок, що до спектра аутичних розладів входять діти з різним рівнем інтелектуальних і мовленнєвих здібностей. Незалежно від рівня розвитку мовлення і мислення, найбільш характерною рисою дітей з аутизмом є відсутність соціальних якостей. Другою істотною відмінністю цієї групи дітей є особливості сприйняття навколишнього світу, які характеризуються порушенням здатності розрізняти головне і другорядне, що призводить до неефективних спроб зосередити увагу на всіх надходять подразниках (гіперфокусованість уваги), що визначає характерні реакції на зовнішні впливи [19, с. 8].

Розумові здібності дітей, які страждають на аутизм, можуть бути різними. В одних випадках інтелект збережений, але розвинений негармонійно, в інших — розумова відсталість, нарешті, серед таких дітей є й обдаровані. Однак у всіх випадках спостерігається своєрідна нерівномірність їх психомоторного розвитку [8, с. 192]. Також для дітей з аутизмом характерна нецілеспрямована рухова активність, яка проявляється у стрибках, своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх куточків очей. Рухова тривожність може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі.

Відповідно до типу спрямованості особистості дитини з аутизмом психологу необхідно підбирати відповідні методи педагогічної взаємодії. Методи педагогічної взаємодії повинні сприяти всебічному розвитку дитини з аутизмом. Усі діти зі спектром аутичних розладів потребують медичної та психолого-педагогічної підтримки, тому знання особливостей проявів аутизму дає змогу адекватно підібрати варіант її застосування. Рання психолого-педагогічна діагностика дозволяє спланувати відповідну індивідуалізовану освітню корекційну програму: розвиток перцептивних, лінгвістичних, моторних, соціальних знань, умінь і навичок, а також корекцію соціально несприятливих форм поведінки кожної дитини зокрема. Усі методи та етапи корекції аутизму найбільш ефективні, коли вони індивідуально адаптовані, проводяться постійно, довгостроково та систематично. Щоб вчасно

діагностувати розлади аутистичного спектру у дітей, необхідно активно поширювати знання про ці вади розвитку не лише серед сімейних лікарів, а й серед вихователів дитячих садочків.

Крім того, усі корекційні педагоги повинні знати про наявність скринінгових шкал для діагностики розладів спектру аутизму, застосовувати їх у разі потреби, мати знання про психолого-педагогічні особливості дітей з розладами спектру аутизму та про основні методи корекції та навчання, які успішно використовуються в різних країнах. Сьогодні, на жаль, значна частина вчителів, особливо у віддалених від великих міст регіонах, не мають таких знань і вважають дітей з аутизмом ненавчальними і не хочуть з ними працювати. Рання та своєчасна діагностика, корекційний вплив і створення відповідних психолого-педагогічних умов допоможуть дитині з аутизмом успішно адаптуватися в соціальному середовищі.

Як бачимо, літературний аналіз наукових психолого-педагогічних джерел щодо специфіки роботи з дітьми з аутизмом показує, що аутизм є не лінійним розладом, а розладом спектру, тобто симптоми, рівень функціональності, як і інші характеристики кожної зі сфер розвитку аутизму, існують різні комбінації, і стан може мати три визначені ступені тяжкості. Соціальні вимоги, під впливом яких відбувається розвиток дитини з аутизмом, не повинні ставитися в імперативну форму; і спеціально створюваних у процесі конструювання дорослими психолого-соціальних ситуацій різної змістовної спрямованості.

Розвиток комунікативних навичок у дітей з аутизмом є основним і важливим етапом роботи з ними. Від нього залежить можливість і успіх подальшої роботи, а також суттєве покращення якості життя дитини, коли вона отримає можливість вербально чи невербально повідомити про свої потреби.

Щоб зрозуміти особливості структури мотивації дітей з аутизмом, розглянемо основні особливості притаманних їм психічних процесів.

Особливості сприйняття у дітей з аутизмом. Як зазначено в дослідженнях (Simmons et al.), окремі сенсорні симптоми частіше зустрічаються у дітей з аутизмом, ніж у дітей з іншими порушеннями розвитку. Ці симптоми зменшуються з віком (за умови роботи з дитиною), а також



пов'язані з вираженістю соціальних симптомів). Дітей з аутизмом мотивують працювати через винагороди та заохочення (Тарасун, 2018). У психотерапевтичній практиці позитивна поведінка дітей заохочується заохоченнями, а негативна – ні. Наприклад, як винагороду використовується задоволення потреби дитини в бажаній їжі. Традиційна похвала здоровій дитині не завжди ефективна на перших етапах роботи з дитиною. Очевидно, це викликано несформованою потребою у визнанні. Однак при постійній практиці використання похвали і введенні її в звичку (стереотип) дитина з аутизмом може сприймати словесну похвалу як спонукання до дії. Особливої уваги у формуванні мотиваційної сфери дитини з аутизмом заслуговує соціальний супровід (Островська та ін., 2009). З одного боку, діти з аутизмом уникають соціальних контактів, тому важко говорити про прийняття дитиною соціальної підтримки сторонньої людини, вчителя чи особистого асистента. З іншого боку, на відміну від потреби в соціальних стосунках, потреба в приналежності та любові не впливає на дітей з аутизмом.

Еволюційний підхід. У процесі еволюції людини формуються певні культурні традиції, які впливають на побудову і розвиток суспільних відносин. Зокрема, мотивація діяльності завжди спрямована на досягнення певного результату (Case et.al., 2017, Georgiou et.al., 2018). Успішний результат досягається завдяки значним зусиллям людини, тому процес досягнення успіху є для неї певною цінністю. Часто первинною мотивацією діяльності є процес досягнення результату. У випадках порушення розвитку дітей цей процес може відігравати ключову роль у мотивації діяльності, як це відбувається з дітьми з аутизмом.

Соціальну мотивацію можна розглядати як набір біологічних механізмів, які спрямовують людину зосереджуватися насамперед на соціальних явищах і трактувати соціальну взаємодію як винагороду [5, с. 65]. Вивчення структури соціальної мотивації може не тільки дати розуміння того, які ланки найбільше уражені в осіб з розладами аутистичного спектру, але й визначити можливі важелі впливу на їхню поведінку та покращити взаємодію з цією групою осіб.

У теорії самодетермінації ми розрізняємо 2 різних типи мотивації,

засновані на різних причинах або цілях, які викликають початок дії: внутрішню та зовнішню. Найвидатнішою ознакою внутрішньої мотивації є те, що людина робить щось, тому що їй це цікаво або приємно (властиво), тоді як зовнішня мотивація стосується того факту, що людина робить щось, оскільки такі дії призводять до певного результату [19, с. 228]. Якщо розглядати соціальну мотивацію з точки зору прикладного підходу, то її можна визначити як сукупність психологічних особливостей і біологічних механізмів, які схиляють людину віддавати перевагу спрямованості соціальної складової (будучи соціально орієнтованою), до шукати й отримувати задоволення від соціальної взаємодії (соціальна винагорода) і працювати над створенням і підтримкою соціальних зв'язків (соціальна підтримка).

Мотивація залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть впливати тут і зараз або мають певні передумови (детермінанти), закладені цілеспрямовано чи випадково. Залучення людини до дії модифікує мотивацію, що забезпечує можливість для формування та спрямування мотиваційних процесів.

### **Висновки до першого розділу**

Більшість поведінкових втручань для розладів аутистичного спектру покладаються на стратегії підкріплення з використанням винагород. Один з провідних дефіцитів розладів спектру аутизму - це дефіцити соціальної взаємодії. Мотивація залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів, які можуть впливати тут і зараз або мають певні передумови (детермінанти), закладені цілеспрямовано чи випадково. Залучення людини до дії модифікує мотивацію, що забезпечує можливість формування та спрямування мотиваційних процесів. Навчання є важливим для дітей дошкільного віку з аутизмом, тому що в цей період перед ними постають особливі завдання. Залежно від рівня аутизму дитина потребуватиме розвиваючих та корекційних занять, психологічної допомоги, соціальної адаптації та підготовки до інклюзивного навчання. Тобто перед дітьми з аутизмом стоїть більше завдань, а власне мотивація навчання є тим ресурсом, який допомагає використовувати особливості дитини з аутизмом для оптимізації процесу їх виконання.

Ключовими навичками в роботі спеціального психолога є

спостережливість, емпатія, емоційна стійкість, які дозволяють побачити індивідуальні особливості кожної дитини з аутизмом, розкрити особливості її когнітивних і творчих функцій, спосіб функціонує емоційно-вольова сфера, а також займати відповідну позицію по відношенню до кожної дитини з аутизмом. Важлива також прогностично-моделююча функція — фахівець має вміти на основі отриманої діагностики побачити, які саме втручання та з якою інтенсивністю будуть корисні для дитини, щоб скласти для дитини відповідний маршрут і намалювати складати індивідуальні програми розвитку. Програми розвитку не можуть бути спрямовані лише на корекцію, вони повинні стосуватися розвитку дитини в цілому – фізичного, розумового, особистісного. Тобто завдання спеціаліста – побачити дитину з її перевагами та недоліками, поступово визначити, над якими функціями і в який період часу потрібно працювати, розвивати нахили та здібності дитини.

## РОЗДІЛ 2.

### МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 2.1. Методи дослідження

Проблема розвитку навчальної мотивації дітей дошкільного віку з аутизмом на даний момент є дуже актуальною, як впливає з теоретичного аналізу, представленого в першому розділі. Якість та успішність адаптації дитини до перебування в закладах дошкільної освіти та подальшої адаптації до особливостей освітнього процесу в школі, зокрема до інклюзивного простору, значною мірою залежить від її ставлення до освітнього процесу та здатності розвивати та підтримувати інтерес до нього. Проте рівень розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом, як правило, не відповідає тим вимогам, які ставляться до учнів школи в цілому, що зумовлює необхідність пошуку шляхів корекції умов навчання та формування і розвитку навчальної мотивації, зокрема. в дошкільний період.

З метою ефективного вибору методів впливу на формування навчальної мотивації було проведено констатуючий експеримент. Метою констатувального етапу дослідження було з'ясування психологічних особливостей навчальної мотивації дошкільників з аутизмом, що передбачало аналіз окремих компонентів навчальної мотивації та встановлення умов, що забезпечують успішність її функціонування. Для досягнення мети були поставлені наступні завдання:

1. Дослідити особливості розвитку навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом порівняно з нейротиповими однолітками, зокрема з'ясувати: а) особливості сенсомоторного компонента; б) особливості когнітивного компонента; в) особливості емоційного компонент; г) особливості поведінкового компонента; д) особливості мотиваційного компонента.

2. Визначити рівень сформованості навчальної мотивації у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

3. Проаналізувати чинники, що визначають своєрідність навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з розладами аутичного спектру. Відповідно

до поставлених завдань використано комплекс діагностичних методик, які спрямовані на вивчення мотивації навчання, зокрема, її структурних компонентів у дошкільників з аутизмом та дітей цього ж віку з нейротиповим розвитком. Підтверджувальна експериментальна частина дослідження проводилась у чотири етапи.

Перший етап полягав у виборі методів, придатних для проведення дослідження. Досліджено наявні психометричні методики, що досліджують компоненти навчальної мотивації, та відібрано для опрацювання ті, що відповідають поставленій меті та завданням роботи.

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

Завданням третього етапу було визначити сутність поведінкового та мотиваційного компонентів навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом та їх однолітків з нейротиповим розвитком.

Четвертий етап був присвячений обчисленню результатів психодіагностичних методів, їх інтерпретації та аналізу за допомогою математичної статистики. Математичні розрахунки проводили в статистичному пакеті SPSS Statistic. Результати цього етапу представлені та детально описані в наступних підрозділах цього розділу. На основі розробленої діагностичної програми проведено аналіз психометричних методів, які відповідають меті та завданням дослідження. На основі отриманих результатів розроблено комплекс методик психологічної діагностики компоненти навчальної мотивації у дітей з аутизмом, представлені в табл. 2.1.

**Комплекс психологічної діагностики навчальної мотивації  
дітей дошкільного віку з аутизмом**

*Таблиця 2.1*

Компонент	Показники	Методики дослідження
-----------	-----------	----------------------

Сенсо-моторний	Велика і дрібна моторика, діяльність сенсорних систем	Карта спостереження за дитиною методика РЕР–R
Когнітивний	рівень розумового розвитку встановлення контактів, гра і зацікавлення предметами, 1. малювання і копіювання геометричних фігур, 2. інтелект	Карта спостереження за дитиною методика РЕР–R
Соціально-комунікативний	Соціальна інтеграція Комунікація	методика SCQ методика РЕР–R
Поведінковий	Стереотипні форми поведінки рівень аутизму рівень самооцінки, рухи і дії	методика РЕР–R Карта спостереження за дитиною
Мотиваційний	Мотивація до завдань	Карта спостереження

### Карта спостереження

Одним із основних психодіагностичних засобів і одним із перших і найважливіших етапів первинної діагностики є спостереження за дитиною. Для його реалізації потрібні стимулюючі матеріали, які необхідно підготувати заздалегідь. Спостереження складається з заздалегідь визначених етапів.

Карту спостереження (авт. М. Вронішевський, модифікація та адаптація І. Островського, К. Островського, Г. Качмарика) ми перевели в бальну шкалу. Карта спостереження описує 15 сфер. Компоненти кожної сфери оцінювалися від 0 до 2 балів, що дозволяє підрахувати загальну кількість балів, яка вказує на рівень функціонування кожної сфери. Завдання оцінюємо в 0 балів – якщо дитина самостійно виконує ту чи іншу дію, та/або поведінка чи реакція є адекватними віку дитини; 1 бал дитина отримує, коли для виконання того чи іншого завдання їй потрібна допомога дорослого, або поведінка чи реакція дитини не зовсім адекватні її віку, але в межах норми; При виконанні того чи іншого завдання дитина отримує 2 бали дитина переважає, або дитина не намагається завершити його, а реакція чи поведінка занадто бурхливі чи загальмовані, що не відповідає віку дитини (див. додаток Б). Перевіряли карту спостереження на достовірність (внутрішню узгодженість шкал). Альфа-статистика Кронбаха становить 0,946. Як відомо, дитина з аутизмом дуже часто при перших зустрічах не вміє правильно виконувати інструкції, тому перевагою цього методу є відсутність строгих інструкцій і спостереження за поведінкою і реакціями дитини у відповідь на подразники, а також певні сфери поведінки та реакції на запропоновані предмети та створені умови.

### Шкала оцінки дитячого аутизму (CARS)

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

Шкала поведінкової оцінки дитячого аутизму (CARS) складається з 15 пунктів, які дозволяють діагностувати дітей з аутизмом, відрізнити їх від дітей з вадами розвитку, але без синдрому аутизму; дає змогу відрізнити ступінь аутизму

від легкого до помірного до значного [108]. Характерні ознаки шкали CARS: введення пунктів, які демонструють різні діагностичні критерії, що відносяться до загальних симптомів аутизму як синдрому; заміна суб'єктивних клінічних спостережень об'єктивними, які дають можливість оцінити безпосередньо під час поведінкового спостереження. Шкала оцінки дитячого аутизму (CARS) включає 15 шкал: стосунки з людьми, наслідування, емоційна реакція, контроль тіла, використання предметів, адаптація до змін, зорова реакція, слухова реакція, смак, нюх, реакція на дотик, їх використання, боязкість або нервозність, вербальне спілкування, невербальне спілкування, рівень активності, рівень і ступінь інтелектуального розвитку, загальне враження.

Кожна шкала оцінюється від 1 до 4 балів. Сумарний бал за всіма шкалами дає можливість виявити наявність або відсутність розладів аутистичного спектру, а також визначити рівень аутизму: 15-30 балів свідчать про відсутність аутизму; 30 - 37 балів – легка або середня форма аутизму; 37 - 60 балів – тяжкий аутизм (див. Додаток Д, с. 254).

#### Профіль шкали розвитку PEP-R

Розширена версія психолого-педагогічного профілю (PEP-R) — це концепція оцінювання розвитку дітей з аутизмом і дітей з порушеннями розвитку. Результати тесту PEP-R були використані для складання «Індивідуалізованих програм тренувань» (IPN). PEP-R – це набір поведінки та навичок, які використовуються для діагностики унікальних стилів навчання дитини. Тест насамперед призначений для дітей дошкільного рівня або нижче, тобто у віці від 6 місяців до 7 років. Якщо дитина старша, але їй ще не виповнилося 12 років, PEP-R може надати необхідну інформацію, якщо деякі функції розвитку дитини нижче рівня першого класу.

Метою використання ПЕП-Р у проведенні нашого дослідження було визначення актуального рівня та зони найближчого розвитку дитини, а також виявлення нетипових способів поведінки, що було використано при побудові корекційної програми розвитку дитини. в рамках психологічної підтримки.

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

Масштаби розвитку. Елементи шкали розвитку PEP-R поділяються на сім показників розвитку: 1) наслідування, 2) сприйняття, 3) дрібна моторика,



4) велика моторика, 5) зорово-моторна координація, 6) пізнавальна активність, 7) спілкування, активне мовлення. Навички в цих сферах перевіряються у 131 завданні, представленому в Посібнику з тесту РЕР-R.

Система оцінки результатів шкали розвитку включає рейтинг

«зараховано» або «не зараховано», що свідчить про однозначне виконання або невиконання завдання, а також результат «заохочувальний», який присвоюється дитині, яка лише частково розуміє, що потрібно зробити виконувати певне завдання або не має достатньо навичок, щоб виконати його добре. Дитина може проявляти розуміння того, що потрібно зробити, а може навіть частково це робити, але по-особливому. Таке вирішення завдання оцінюється як перспективне / «перспективне».

Основні принципи оцінювання виконання завдання:

«зараховується» – отримує оцінку (виставляється) завдання, яке дитина добре виконує самостійно;

«заохочувальний» - оцінку заохочувальний (об.) /зона найближчого розвитку/ отримує таке виконання завдання, яке свідчить про те, що дитина більш-менш вміє виконувати завдання, але не в змозі його успішно завершити; або коли дослідник змушений кілька разів показувати або навчати дитину, як виконати завдання;

«не зараховано» — у ситуації, коли дитина не може виконати якусь частину завдання або навіть не намагається його виконати, незважаючи на те, що дослідник кілька разів це продемонстрував; за виконання завдання отримує оцінку «н. орден».

Шкала поведінки. Шкала поведінки РЕР-R спрямована на розпізнавання атипової поведінки, характерної для аутизму: 42 завдання шкали поведінки розділені на чотири частини: 1) встановлення контактів та емоційні реакції; 2) гра та інтерес до предметів; 3) реакції на імпульси; 4) мовлення, мова. Завдання шкали поведінки спрямовані, наприклад, на розпізнавання здатності встановлювати зоровий контакт, розпізнавання невідповідного використання матеріалів, надмірного інтересу до нюхання та смаку речей, нетипового використання слів або некоординованої поведінки під час виконання завдання.

Поведінка оцінюється як «адекватна», «помірно неадекватна» та «дуже

неадекватна». Елементи шкали поведінки, на відміну від елементів шкали розвитку, мають зв'язок з нормами поведінки. Поведінка без помірних і значних відхилень не є нормою для жодної вікової групи. Результати шкали поведінки можна використовувати для моніторингу змін у поведінці дитини.

Якщо поведінка характерна для конкретного віку, тоді дитина отримує оцінку "відповідний". Якщо поведінка досить нехарактерна, то її можна оцінити двояко: «помірно неадекватно» або «суттєво неадекватно». Оцінка «помірно невідповідне» використовується, коли поведінка дитини помірно гірша, але лише трохи відрізняється від нормальної поведінки. «Суттєво неадекватна» — це поведінка, інтенсивність, якість і частота прояву якої суттєво відрізняється від нормальної та явно нетипова. Для відображення ваших результатів PEP-R є підсумкова картка дослідження, 10 оціночних і оціночних карток (картки показників) і картка показників. Також тест PEP-R містить картки, які відображають профіль шкали розвитку та профіль поведінкової шкали.

Профіль шкали розвитку – це «Оцінка» в шкалі розвитку (WSR), тобто це сума всіх набраних балів завдань шкали розвитку. Після прирівнювання результату за шкалою розвитку до вікової шкали можна встановити вік розвитку дитини. Суми всіх результатів «заохочувально» для кожної сфери розвитку визначають освітні можливості дитини та пропонують відповідні точки для планування навчання. Профіль шкали поведінки відображає суму значно невідповідних (середніх) оцінок у певній області, які стосуються поведінки, а також кількість помірно неадекватних (помірних) оцінок у кожній поведінковій області.

Тому PEP-R призначений, перш за все, для планування індивідуальної програми тренувань. У випадку з дітьми з високими диференційованими здібностями буде набагато корисніше оцінити та визначити сфери розвитку, в яких вони мають досягнення, і ті, в яких вони не мають досягнень. Тест PEP-R служить для представлення у вигляді профілю рівня розвитку дитини, визначеного відносно нормальної популяції, у формі, наближеній до віку розвитку. Досягнення дитини в кожній із сфер діяльності можна порівняти з іншими сферами розвитку. Варто зазначити, що специфічними методами,

призначеними саме для дітей з аутизмом, є: анкета для батьків, карта спостереження, шкала Оцінка дитячого аутизму (CARS) і шкала профілю розвитку PEP-R.

#### Соціально-комунікативна анкета SCQ

SCQ — це метод скринінгу, який допомагає визначити симптоми, пов'язані з розладом спектру аутизму.

Анкета має бути заповнена одним із батьків або особами, які їх замінюють, і може бути використана щодо будь-якої особи старше чотирьох років, за умови, що розумовий вік старше 2 років. Для його заповнення не потрібна допомога чи пряме керівництво професіоналів.

SCQ складається з 40 питань. На заповнення потрібно менше 10 хвилин, на підрахунок результатів – менше 5 хвилин. СКК включає дві форми: СКК «Протягом життя» заповнюється з урахуванням всієї історії розвитку дитини, і її використання дає результати, які можуть бути підставою для направлення на більш детальне обстеження, СКК. форма «На даний час» заповнюється в розрізі поведінки дитини за останні 3 місяці. Отримані результати дають змогу зрозуміти його повсякденний життєвий досвід, оцінити хід корекційних програм і скласти план навчання.

Особливості психологічного обстеження дітей з аутизмом  
Особливості обстеження дітей з порушеннями розвитку і зокрема дітей дітей з аутизмом досліджували та викладали в наукових працях такі українські вчені: К. Островська, Д. Шульженко, В. Синьов, І. Марцинковський, В. Тарасун, Т. Скрипник, О. Романчук, Г. Хворова, Л. Шипіцина, Є. Бродович, Л. Гречко, М. Ільїна, І. Мамайчук, М. Скорчинська та ін.). Обстеження дітей дошкільного віку з аутизмом та їх нейротипових однолітків проходили індивідуально. Діагностичні зустрічі проходили один-два рази на тиждень. Тривалість зустрічі визначалася можливостями та індивідуальними потребами кожної дитини і тривала в середньому 45-60 хвилин. На основі проведених досліджень проаналізовано результати досліджень дітей віком від 3 до 7 років.

## 2.1. Організація дослідження

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

За результатами анкетування PEP-R виявлено, що 35,7% дітей з аутизмом мають високий рівень встановлення контактів, 24,2% – середній, 40,1% – низький рівень прояву цієї риси. Також 35,3% дітей з аутизмом мають високий показник за шкалою рівня гри та інтересу до предметів, 23,8% – середній рівень, а 40,9% – низький рівень прояву цієї характеристики. Діти з аутизмом мають більш низький рівень інтересу до предметів, що свідчить про більш низький рівень їх функціонального розвитку в цій сфері. Високий рівень реакції на подразники мають 32,1% дітей з аутизмом, середній – 55,3%, низький рівень показників за цією ознакою – 12,6%. Це свідчить про те, що діти дослідної групи мають високий рівень реакції на подразники. 28,6% дітей з аутизмом мають високий рівень мовленнєвого розвитку, 24,6% – середній, 46,8% – низький рівень прояву цієї особливості. У дітей з аутизмом переважає низький рівень розвитку мовлення. 28,8% дітей з аутизмом мають високий рівень наслідування, 53,6% – середній, 17,6% – низький рівень прояву цієї риси. Це свідчить про високий рівень наслідування у дітей досліджуваної групи. Також 26,7% дітей з аутизмом мають високий рівень сприйняття, 52,6% – середній, а 20,7% – низький рівень прояву цієї риси. У дітей досліджуваної групи переважає середній рівень сприйняття. Крім того, 30,1% дітей з аутизмом високий рівень розвитку дрібної моторики, у 57,4% - середній, у 12,5% - низький рівень прояву цієї особливості. У дітей з аутизмом переважає вищий рівень розвитку дрібної моторики. Також 33,2% дітей з аутизмом мають високий рівень зорово-моторної координації, 51,4% мають, а 15,4% мають низький рівень прояву цього симптому. Це свідчить про те, що у дітей дослідної групи переважає середній рівень розвитку зорово-моторної координації. Також 37,8% дітей з аутизмом мають високий рівень пізнавальної

активності, 21,6% – середній, а 40,6% – низький рівень цього симптому. Діти з аутизмом мають середній рівень пізнавальної активності. Також високий рівень комунікативних навичок мають 13,2% дітей з аутизмом, середній – 35,4%, низький – 51,4%. Це свідчить про низький рівень комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Див. рис. 2.1.



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

Можна зробити висновок, що діти дошкільного віку з аутизмом мають низький рівень наслідування, сприйняття, дрібної моторики, зорово-моторної координації. Більшість дітей з розладами аутистичного спектру мають середній рівень аутизму. Більшість дітей з аутизмом мали середні показники розумового розвитку, які відрізнялися від очікуваних для їх біологічного віку від 4 до 12 місяців. При цьому відзначено як нижчі, так і вищі цифри показників. Це означає, що за деякими параметрами розвитку діти з аутизмом мають як зони прискороного розвитку, так і зони відставання.

Можна зробити висновок, що діти з аутизмом, на відміну від дітей з нейротиповим розвитком, мають нижчий рівень імітаційної здатності, реципрочної координації (масштаб рухів і дій), самооцінки, інтересу до предметів, нижчий рівень розумового розвитку. З іншого боку, діти з нормальним розвитком мають більш високий рівень психічного розвитку і здатності до наслідування, взаємної координації (масштаб рухів і дій), інтересу до предметів і самооцінки.

Проведення формувального експерименту відбувалося на базі Комунального загальноосвітнього навчального закладу «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1». У дослідженні брали участь діти з аутизмом дошкільного віку (віком від чотирьох до шести років, оскільки саме цей період є найбільш сприятливим для проведення психокорекції.

Загальна вибірка дітей склала: в експериментальних групах: діти дошкільного віку з аутизмом – 30 осіб; у контрольних групах – діти дошкільного віку з аутизмом – 47 чол. Формуючий експеримент тривав протягом року. В експериментальній групі дітей проводилась психологічна корекція навчальної мотивації та здатності до концентрації уваги, розвитку пам'яті, мотивації до виконання завдань, мовлення; підвищення рівня розвитку: великої моторики та зорово-моторна координація, рівновага, мануальні навички та графомоторика, здатність до наслідування, підвищення рівня функціонування адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки.

Оцінку ефективності психологічної корекції проводили шляхом проведення контрольної діагностики в експериментальній та контрольній групах, а також на основі даних, отриманих від батьків. Критерієм ефективності психологічної корекції є позитивні зрушення в психічному розвитку дитини з аутизмом. З метою оцінки ефективності психологічної корекції спостерігали за динамікою таких параметрів, як рівень інтелектуального розвитку дитини, зокрема пізнавальних психічних процесів: здатність до концентрації уваги, розвиток пам'яті, мотивації до виконання завдань, мовлення; ступінь аутизму; підвищення рівня розвитку: великої моторики та зорово-моторної координації, гнозису, рівноваги, ручних навичок та графомоторики; здатність до наслідування; мотивація навчання, підвищення рівня функціонування, адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки.

## **РОЗДІЛ 3.**

### **ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ**

#### **3.1. Зміст технології розвитку мотивації учіння дітей з розладами спектру аутизму.**

У ході констатувального експерименту встановлено, що діти дошкільного віку з аутизмом мають різний рівень соціального інтелекту, основною причиною чого є низька у переважній більшості мотивація навчання. Успішність входження дитини з аутизмом у нове освітнє середовище, яке характеризується певною специфікою взаємодії, визначається, насамперед, особливостями та рівнем розвитку навчальної мотивації. Але рівень розвитку навчальної мотивації дітей з аутизмом не в змозі забезпечити адаптацію дитини до існуючих умов і сприяти виконанню вимог, які ставить перед дитиною освітнє середовище, і це викликає необхідність пошуку шляхів вдосконалення. та привести умови формування у відповідність до потреб дитини та розвитку навчальної мотивації в самому дошкільному періоді.

Тому актуальною є розробка комплексної програми розвитку мотивації у дітей з аутизмом, спрямованої на розвиток когнітивного, емоційно-поведінкового, мотиваційного компонентів.

#### **3.3. Теоретико-методичне обґрунтування технології розвитку мотивації учіння у дітей із аутизмом**

В даний час дитячий аутизм розглядається як «особливий вид порушення психічного розвитку». Усі діти з аутизмом мають порушення в розвитку засобів спілкування та соціальних навичок. Спільним для них є «афективні проблеми та труднощі у встановленні контактів, які визначають ставлення до збереження стабільності в середовищі та стереотипність власної поведінки». Популяція таких дітей дошкільного та шкільного віку надзвичайно неоднорідна. У зв'язку з цим нині все частіше говорять не про «аутизм» як такий, а про «розлади аутистичного спектру» [9]. Основними ознаками таких дітей, які перешкоджають навчання в інклюзивному класі загальноосвітнього навчального закладу, є: труднощі в організації власної діяльності та поведінки, зокрема продуктивної навчальної

діяльності; виражена нерівномірність і специфічність розвитку психічних функцій; специфічність і неадекватність розвитку пізнавальної діяльності в цілому; виражені труднощі соціально-емоційної взаємодії; потребує спеціальної організації освітньої програм; необхідність використання спеціальних прийомів і методів у їх навчанні [29].

Практичний досвід навчання дітей з розладами аутичного спектру показує, що для цієї категорії дітей мають бути розроблені та впроваджені ефективні педагогічні умови корекційної роботи, які б враховували нейропсихологічні та психолого-педагогічні особливості дітей з аутизмом. Найперспективнішою формою навчання дитини з аутизмом є поступова, індивідуально дозована інтеграція в групу дітей з відсутніми або менш вираженими комунікативними проблемами. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки відповідних умов та організаційних форм інтеграції дитини з аутизмом у загальноосвітнє середовище.

- При організації та проведенні психологічної корекції дітей з аутизмом в умовах дошкільного закладу та на базі центру «Відкрите серце» ми спираємось на такі положення:
  - особистість - як єдина психологічна структура, що формується протягом життя людини шляхом вивчення та засвоєння соціально прийнятних норм поведінки (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, Б. Ананьєв). , Л. Божович, О. Запорожець та ін.)
  - кожна форма порушення розвитку має свої цілі, завдання та методи корекції (І. Мамайчук, М. Ільїна).
  - Виходячи з цих положень, ми дотримуємося наступних принципів психологічної корекції дітей з аутизмом [104, с. 67]:
    - єдність діагностики та корекції; не заперечуючи цінності діагностичних даних, безпосереднє спостереження за дитиною в процесі психологічної корекції дасть психологу додаткову інформацію про особливості розвитку дитини;
    - схема та підбір методів роботи з дітьми з аутизмом мають відповідати нозології захворювання дитини, особливостям її віку, специфіці провідної діяльності, характерній для кожного вікового періоду (В. Лубовський) [80];



-корекційна робота має базуватися не на віковій категорії дитини, а на рівні її психічного розвитку;

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

- А ще, важлива послідовність і поетапність у роботі; адекватність вимог до можливостей дитини; помірна складність завдань; максимальне забезпечення емоційного комфорту; заохочення активності; забезпечення самостійності; повторення і наполегливість; уникнення ярликів (аутизм – не головна відмінна риса дитини); адекватне (правильне) використання похвали та заохочення; адекватне (правильне) застосування винагород і покарань; гнучкість у проведенні занять; акцентування на позитивних сторонах дитини, створення ситуації успіху; послідовність у роботі; стислість, чіткість і послідовність інструкцій; слідування інтересам і прагненням дитини; комплексність (участь різних спеціалістів); структурування простору і часу, види діяльності.

Відповідно, метою формувального етапу дослідження було розробити, впровадити в практику та оцінити ефективність програми розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом. Для цього були розроблені наступні завдання:

1. Розробити програму розвитку навчальної мотивації для дошкільників з аутизмом.

2. Простежити динаміку розвитку навчальної мотивації у дошкільників з аутизмом в умовах формуючого експерименту.

3. Порівняти рівень сформованості навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом до та після навчання за розробленою програмою. Теоретична модель розвитку навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом має такі етапи: діагностичний, змістовний, процесуальний та моніторинг. Діагностичний етап включає аналіз медичних даних, можливі несприятливі фактори, що призвели до порушень у розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу.

Змістовний етап передбачає встановлення контакту дитини з фахівцем, адаптацію педагога чи психолога до особливостей дитини. Процесуальний етап передбачає стимуляцію розумової діяльності дитини, за розробленими програмами проводимо структурування простору та часу, організуємо простір для діяльності дітей з аутизмом, розробляємо індивідуальні програми розвитку. На етапі моніторингу

спостерігаються поведінка дитини, її мотивація до навчання, діалогічне мовлення, навички самообслуговування, соціальна адаптація.

З урахуванням завдання формувального етапу дослідження розроблено програму розвитку навчальної мотивації у дошкільників з розладами спектру аутизму, яка складається з трьох блоків: діагностичного, змістовного, процесуального та моніторингового.

Виділено чотири основні етапи у процесі формування навчальної мотивації дітей з аутизмом:

Перший етап. Діагностичний. На цьому етапі проводиться аналіз медичних даних, потенційних шкідливих факторів, що призвели до порушень у розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу дитини; психолого-педагогічна діагностика; обстеження особливостей мовного розвитку; когнітивний профіль. На цьому етапі дуже важливо встановити контакт з батьками дитини. Ми також починаємо обробляти діагностичні дані.

II етап. Інформативний. Цей етап починається з встановлення контакту між дитиною та фахівцем, вивчення особливостей дитини, надання допомоги в адаптації, при необхідності корекції сенсорного та емоційного дискомфорту, зниження тривожності, адаптації до нових умов; формування навичок самообслуговування; мотивація до навчальної діяльності, тренування мускулатури артикуляційного апарату, масаж с; навчальні матеріали модифіковано відповідно до особливостей розвитку дитини.

III стадія. Процесуальний. На цьому етапі проводиться робота над пізнавальною діяльністю дитини, структуруванням простору, часу, організовується робота дітей з аутизмом. Проводяться корекційно-розвивальні заняття, робота з моторикою, увагою, активізація мовлення, складання індивідуального плану, програм навчання дитини з аутизмом.

IV стадія. Моніторинг. Увага спрямована на формування цілеспрямованої поведінки, більше уваги приділяється формуванню шкільних навичок; покращуються зорові навички, ускладнюється гра з однолітками; здійснюється формування діалогічного мовлення, спонтанне відтворення слів. Також проводиться психопросвіта батьків, які оволодівають методами виховання дитини з аутизмом, організації її режиму, прищеплення навичок самообслуговування. Психолог аналізує виконану роботу та аналізує прогрес дітей з аутизмом.

Отже, теоретично обґрунтована, розроблена та апробована модель формування навчальної мотивації у дітей з аутизмом, яка охоплює наступні напрями роботи: 1) психологічна діагностика; 2) змістовна стадія; 3) процесуальна стадія; 4) моніторинг психологічної корекції дитини з аутизмом. Зазначені напрями об'єднані в три блоки: діагностичний, змістовий, моніторинговий, які виконують інтегруючу, організаційно – корекційну та оцінно – рефлексивну функцію.

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

У психокорекційній роботі з дітьми з аутизмом та при розробці індивідуальних програм розвитку ми спираємося на використання елементів різноманітних розвиваючих методик і технологій, які довели свою ефективність на світовому рівні при аутизмі, це терапія, спрямована на розвиток сенсорної інтеграції, АВА - терапія (прикладний аналіз поведінки), програма TEACCH, методи розвитку міжособистісних стосунків, емоційні регуляції поведінки, а також базові програми дошкільної освіти: «Програма розвитку дитини дошкільного віку», «Базова програма розвитку дитини дошкільного віку зі спектром аутичних розладів», методичні підходи, розроблені вітчизняною спеціальною педагогікою (корекція порушення мовлення, розвитку вищих психічних функцій тощо) [10, с. 116].

Психологічна робота передбачає виконання наступних етапів:

I. Сенсорна інтеграція дітей з аутизмом для подолання їх гіперчутливості.  
 II. Сенсорне виховання є обов'язковим компонентом у системі роботи будь-якого дошкільного навчального закладу і передбачає процес цілеспрямованого вдосконалення та розвитку сенсорних процесів дітей (відчуття, сприйняття, уяви) [9].  
 Проте, працюючи з дітьми з аутизмом, ми говоримо про терапію сенсорних розладів, а саме сенсорну інтеграцію, мета якої – допомогти дитині отримати максимум якісної інформації з навколишнього середовища та свого організму, виробити толерантність до зовнішні подразники. У роботі над сенсорною інтеграцією дітей з аутизмом для подолання їх гіперчутливості ми дотримуємося наступних принципів:

- терапія повинна бути зосереджена насамперед на тих сферах, у яких спец у дитини наявні порушення;
- поєднання стимуляції різних сенсорних систем в одній програмі;

- програма виконується в чітко визначеному місці з мінімальною кількістю сторонніх подразників і в чітко визначений час доби;
- терапія сенсорних розладів передбачає систематичне виконання.
- Усі вправи, які використовуються для сенсорної інтеграції дітей з аутизмом, можна розділити на такі групи:
  - вправи, спрямовані на зорову та зорово-моторну стимуляцію;
  - вправи, спрямовані на слухову та нюхову стимуляцію;
  - вправи, що стимулюють реакції дитини на різні смаки;
  - вправи, спрямовані на тактильну стимуляцію;
  - вправи, що стимулюють пропріоцептивну систему відчуттів.

Зупинимося коротко на характеристиці вправ, спрямованих на стимуляцію кожної з названих областей.

#### Зорова і зорова моторна стимуляція

Метою вправ зорової та зорово-моторної стимуляції є подолання гіпер- або гіпочутливості, досягнення дитиною адекватних зорових реакцій, тобто використання зору разом з іншими органами чуття як способу пізнання нових предметів.

Приклади базових вправ для стимуляції:

- розпізнавання геометричних фігур на різнокольорових основах;
- розпізнавання геометричних фігур на основах з різним штрихуванням;
- вправи на пошук предмета, що рухається (імітація ліхтариком траєкторії візерунка);
- вправи з малювання;
- вправи на розпізнавання окремих елементів на площині та в просторі;
- вправи з ліхтариком. Слухова стимуляція

У дітей з аутизмом може бути недостатній зворотний зв'язок або підвищена чутливість до певних звуків. Звуки різної інтенсивності можуть бути неприємними і навіть неприйнятними для дитини, що може дезорганізувати дитину і навіть викликати страх. Метою вправ стимуляції слуху є адекватність слухових реакцій; розрізнення звуків природи, а саме звучання інструментів, розпізнавання крику знайомих тварин, а також розуміння усного мовлення.

Приклади основних вправ для слухової стимуляції:

- вправи на відстеження послідовності чисел і послідовності звуків, ритмічних структур;

- Пошук джерела звуку (прихованого і явного, далекого і близького);
- розрізнення звуків і виразів за допомогою слуху (прослуховування шепоту) (прошепотіть позитивну інформацію про дитину прямо на вушко);
- перкусія вух (перкусія вух через скло). Нюхова стимуляція

Порушення в цій сфері проявляються в тому, що дитина більше займається запахом речей, ніж вивченням і дослідженням предмета. Метою нюхової стимуляції є формування адекватних нюхових реакцій. Прикладами базових вправ для стимулювання цієї сфери є вправи, що стимулюють реакцію дитини на різні запахи;

- розрізнення запаху їжі, овочів, фруктів, квітів, ароматичних масел тощо.

#### Стимуляція смаку

Порушення в області смаку проявляються в надмірному вивченні предметів за допомогою смаку неїстівних предметів, постійному запикуванні предметів в рот. Також дитина може не переносити продукти, які мають специфічний запах. Порушення в цій сфері можуть проявлятися в недостатній чутливості до смакових подразників, їжа для дитини не має смаку, дитина вдається до вживання надмірної кількості приправ. Слід також пам'ятати, що для дітей-аутистів характерна підвищена чутливість до різних консистенцій їжі, до яких відносяться, наприклад, суп або тверда скоринка хліба.

Приклади основних вправ для стимуляції цієї області:

- вправи, що стимулюють реакцію дитини на різні смаки з урахуванням особливостей поведінки, наприклад: гризти, жувати одяг чи інші неїстівні предмети;
- стимуляція порожнини рота та навколоротової порожнини засобами різної текстури (наприклад, перкусія зубів; вправа виконується за допомогою дерев'яної ложки або шпателя).

#### Тактильна стимуляція

Порушення тактильної системи проявляється в підвищеній чутливості до тактильних подразників, дитина не любить дотиків і уникає їх; недостатня чутливість до тактильних подразників проявляється в тому, що дитина часто не відчуває болю, може міцно притиснутися до твердих поверхонь, щоб відчути їх текстуру. Метою тактильної стимуляції є досягнення адекватної реакції дитини на дотик.

Приклади вправ, спрямованих на тактильну стимуляцію:

- масажі поверхні тіла дитини різної інтенсивності та з різною текстурою (масажуємо тіло дитини різнокольоровими гумовими м'ячами зі змінним тиском. Називаємо

частину тіла та колір м'яча);

-вправи, що стимулюють ноги, руки, хребет, обличчя (масаж стоп електромасажером зі зміною накладок);

- тертя рукою дитини предметів різної фактури;

-формування вправи на розпізнавання за допомогою дотику;

-впізнавання дотиком форм, окреслених на долонях, животі, спині дитини.

Стимуляція пропріоцептивної системи

Як вже було сказано, порушення в цій області викликає порушення розуміння положення і розміщення власного тіла, відчуття рівноваги і орієнтації в просторі. Спостерігається рухова незграбність, яка пов'язана зі зниженням або підвищенням м'язового тону, дитина часто не помічає перешкод, а тому не відчуває загрози. Метою стимулювання вестибулярної системи відчуттів є розвиток рівноваги та дрібної моторики; формування вміння усвідомлювати положення та розміщення власного тіла в просторі; формування вміння орієнтуватися в просторі та зберігати рівновагу; формування адекватності почуття безпеки та небезпеки. Для формування таких навичок використовуються такі вправи:

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

-вправи для підвищення рівня рівноваги, наприклад, стоячи на одній нозі то з відкритими, то з закритими очима, пересування по вказаній лінії на підлозі, пересування стрибками;

-поступальні рухи: вправи на скейтборді, кріслі-гойдалці, спінінгу.

- вправи, що потребують більших фізичних зусиль: підтягування, перетягування чогось, боротьба;

-вправи на відображення певного положення тіла в просторі, що подаються психологом дитині;

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

Особливо варто враховувати надмірну чутливість дитини до певних типів подразників і працювати з цими областями обережно і поступово, щоб уникнути знеохочення і заперечення з боку дитини.

I. Встановлення контакту спеціалістів з дитиною з аутизмом. Дитина здатна довше концентрувати увагу на предметах,

що їй цікаво. Таким чином психологу-діагносту вдається привернути увагу дитини цікавими іграшками, а згодом і увагу до себе та спільної діяльності. Тому психолог може частково переходити до реалізації наступного етапу програми розвитку особистості.

## II. Активізація пізнавальних процесів дитини з аутизмом.

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

1) розвиток загальної моторики та зорово-моторної координації: великої моторики, а також рівноваги, латералізації; дрібна моторика пальців рук; артикуляційна моторика;

2) робота над формуванням адекватності зорового сприймання;

3) робота над формуванням адекватності слухового сприймання;

4) розвиток ручних навичок, графоматики;

5) розвиток пізнавальних здібностей;

6) розвиток мовних і комунікативних навичок. Розвиток дрібної моторики передбачає формування: контрольованих рухів рук і пальців, цілеспрямованого поводження з предметами. Для розвитку дрібної моторики, мануальних рук, графомоторики ми використовували такі вправи: кидання копійки в скарбничку; брати дрібні предмети; вдосконалення «захоплення пінцетом»; натискання кнопок; вправи:

намалювати контур фігури (за крапками); розмальовки картинок; штрихування малюнків.

Розвиток зорово-моторної координації спрямований на формування взаємодії дрібної моторики пальців рук і зорового сприйняття, що необхідно для формування таких навичок: малювання, письма; діючі об'єкти.

Багато із запропонованих вправ для розвитку дрібної моторики частково передбачають розвиток зорово-моторної координації.

Для розвитку око-моторної координації ми використовували такі вправи: складання вежі з кубиків; піраміда кілець; розкладання бісеру в ємності; нанизування намистин на нитку; розміщення кубиків у чітко визначеному місці.

Робота над формуванням адекватності зорового сприйняття

Як уже зазначалося, робота з формування адекватності зорово-слухових реакцій

починається на першому етапі психологічної корекції і входить до програми сенсорної інтеграції. На першому етапі роботи з дитиною метою вправ зорової та слухової стимуляції є подолання гіпер- чи гіпочутливості, досягнення адекватних зорових реакцій у дитини. На другому етапі психологічної корекції метою роботи над полем зорових реакцій є формування адекватності зорового сприйняття, що передбачає реакцію на: зміну освітленості; кольори, конвергенція; складання фальців; сприймання складних малюнків; розглядання книг. А також формування уявлень про: колір, форму, розмір; просторові поняття: розуміння поняття високо – низько, вгору – вниз, далеко – поблизу, на, під, у, позаду тощо.

Практично всі запропоновані вправи для розвитку дрібної моторики пальців рук і зорово-моторної координації сприяють розвитку адекватності зорових реакцій і зорового сприйняття, а також можна використовувати такі вправи, як:

- стежити за рухомими предметами;
- пошук захованої іграшки;
- сортування за кольором, формою, розміром тощо;
- перегляд, розпізнавання та показ, називання та сортування різноманітних зображень;
- розпізнавання та називання закреслених і накладених зображень;
- нанесення та доопрацювання зображень;
- розмальовки картинок тощо.

На другому етапі здійснення психологічної корекції метою роботи над полем слухових реакцій є формування адекватності слухового сприйняття, що передбачає розуміння зверненого мовлення, розуміння і виконання інструкцій. Для формування адекватності слухового сприймання використовуються зазначені вище вправи (які використовуються на етапі роботи над порушенням сенсорної інтеграції), а також вправи на виконання спочатку простих, а потім більш складних інструкцій та інструкцій.

Варто зазначити, що розуміння та виконання інструкцій та інструкцій, зокрема, інструкцій, що передбачають розуміння просторових відносин, стосується та також входить до сфери когнітивного розвитку та до сфери розвитку мови та мовлення. Розвиток мотивації до навчання

Розвиток пізнавальних здібностей передбачає формування таких умінь, знань і



навичок:

- розуміння і виконання інструкцій;
- імітація дій і способу використання предметів;
- усвідомлення власного тіла: показ частин власного тіла;
- сприйняття простору, розуміння просторових відношень: справа, зліва, позаду, попереду, посередині; на, під, над, у, біля; вище, нижче, вище, нижче, поблизу, далеко;
- уявлення про час, а саме послідовність подій: спочатку, потім (пізніше), в кінці; час доби: ранок, день, вечір (сніданок, обід, вечеря); вчора, сьогодні, завтра; пори року: зима, весна, літо, осінь;
- формувати уявлення про кількість (багато, мало, порожньо, повно);
- пасивне впізнавання і називання предметів і дій, кольорів, букв, числа;
- читання коротких слів і речень, а пізніше читання з розумінням;
- бал;
- розуміння та розрізнення ознак предметів;
- формування знань про навколишній світ;
- розуміння змісту оповідань і сюжетних картинок;
- вміння класифікувати, знаходити відмінності;
- розуміння «причини і наслідку»;

Корекційна робота, спрямована на формування цих умінь, сприяє розвитку мислення, зокрема формуванню всіх розумових операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації, класифікації; а також розвиток усіх інших когнітивних процесів пам'яті, уваги, сприйняття, мислення тощо.

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

- !різні види сортування: за кольором, формою, розміром та іншими ознаками;
- !сортування за статтю, що передбачає розуміння чоловічої та жіночої статі;
- !комбінація однакових предметів;
- !поєднання предметів з їх зображеннями (предметами та малюнками);
- !комбінація предметів і зображень за однаковими функціями;
- !знаходження відмінностей;

!креслення за інструкцією;

!вправи на розуміння просторових відношень;

!розуміння часу доби, пори року, послідовності подій за допомогою зорових образів, а також у процесі життєдіяльності тощо;

!настільні ігри, що передбачають послідовність дій і дотримання правил.

В нагороду гра на вибір дитини

Слід зазначити, що під час і після виконання кожного завдання дитину слід хвалити за досягнення навіть незначних успіхів. Це може бути словесна похвала, яка також виражається в усмішці психолога, його позі і жестах. В кінці кожного уроку важливо забезпечити позитивне підкріплення у вигляді улюбленого заняття дитини. Можна дати дитині можливість пограти з улюбленою іграшкою. Часто діти вибирають мильні бульбашки, можливість пограти в басейн і т. д. Однак з метою психологічної корекції психолог може запропонувати цікаві для дитини види діяльності, ігри та заняття. Варто пам'ятати, що гра чи вид діяльності, який ми пропонуємо, має відповідати інтересам дитини, дитина має виконувати цей вид діяльності з великим задоволенням і сприймати це як винагороду за свої зусилля та власні успіхи. У нашій практиці ми часто пропонуємо і використовуємо такі заняття, як малювання, різноманітні аплікації, ліплення з пластиліну, а також настільні ігри: доміно, шахи, лото, гра на пам'ять та ін. Малюнки, аплікації, моделі з пластиліну мають безумовну цінність і лікувальний ефект. , які сприяють зняттю внутрішньої напруги дитини, розвитку сфери наслідування, уяви та творчості, надають можливості для імпровізації. Багато дітей люблять настільні ігри. Такі ігри вимагають дотримання певних правил, послідовності виконання, сприяють розвитку сфери наслідування та розумової діяльності дитини. Крім того, такі ігри містять елемент змагання і викликають у дітей великий інтерес. Інші діти позитивно відгукуються про рухливі ігри, зокрема ігри з м'ячем: катання, метання м'яча, а також розгойдування на великому м'ячі, іграшковій конячці, повзання по тунелю тощо, що, крім розвитку великої моторики, сприяє розвитку соціальної взаємодії та виникненню позитивні емоції у дитини.

Виділимо методичні вимоги та рекомендації до занять, що сприяють ефективності їх проведення: мінімізація відволікаючих факторів; оптимальний вибір часу (дитина не повинна бути втомленою або голодною); відносна стабільність місця і часу; необхідні матеріали для виконання вправ необхідно підготувати заздалегідь; на

початкових етапах використання реальних предметів, пізніше — зображень; супроводження словесних інструкцій наочними демонстраціями; систематичне проведення.

### Соціальний тренінг

Як відомо, порушення соціального розвитку є симптомом, що входить в тріаду аутизму. Соціальний розвиток відбувається в процесі соціалізації і відрізняється тим, що дитина засвоює і відтворює соціальний досвід, який відбувається в процесі спілкування і діяльності. Усі напрямки роботи з дитиною в дошкільному закладі так чи інакше спрямовані на її соціалізацію та підготовку до максимального самостійного життя. За допомогою соціального тренінгу ми готуємо дитину до самостійного життя. Метою є набуття соціального досвіду, а також уміння застосовувати його в повсякденному житті, зокрема:

- формування навичок соціальної взаємодії та спілкування, необхідних для життя в колективі та суспільстві загалом:

- вміння підтримувати зоровий контакт;

- вербальні та невербальні комунікативні навички: уміння висловлюватися, зокрема вміння запитувати, відповідати, просити допомоги, повідомляти (заявляти) про свої потреби, уміння слухати;

- розпізнавання/інтерпретація емоцій інших людей;

- врахування потреб інших людей;

- вміння слідкувати за темою розмови;

- здатність дотримуватись загальноприйнятих правил, прийнятих у суспільстві;

- розуміння значення ідіом;

- формування побутових умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті: навичок самообслуговування: вміння їсти, одягатися, роздягатися, користуватися туалетом тощо;

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

- Формування цих умінь і навичок передбачає вміння розуміти і читати соціальні сигнали.

Для проведення роботи з психологічної корекції модель роботи фахівця

передбачає постановку психолого-педагогічних завдань такого типу:

1. Збір інформації про дитину з аутизмом для оцінки її рівня фізичного, когнітивного, комунікативного, поведінкового, регуляторного аспектів розвитку, рівня праксису. Ці завдання виконує психолог, професійні обов'язки якого полягають у забезпеченні своєчасного та адекватного процесу інклюзивного навчання та системної індивідуально-розвивальної роботи з дитиною з урахуванням заходів, що запобігатимуть проблемній поведінці дитини з аутизмом.

2. Створення доброзичливої робочої атмосфери на уроці, під час перерви та святкових заходів, до яких, по можливості, залучається дитина з аутизмом. Саме завдяки участі в таких заходах дитина набуває соціального досвіду, спілкується з оточуючими, вчиться ділитися своїми враженнями, озвучувати потреби, розрізняти й адекватно виражати почуття та бажання, розширює коло інтересів.

Завдання вчителя – створити умови, за яких усі діти будуть слухати дитину з аутизмом, і не будуть злитися, висміювати та кепкувати з її мовленнєвих вад, суперечливості емоцій, думок, конкретних реалій, дивацтв, дивної поведінки, від химерних рухів, від усього того що істотно відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність учнів класу сприймати, наприклад, мовчазну (вперту) дитину, яка постійно відводить очі, ховає погляд, тримає в руках одне й те саме, бере і не віддає чуже, не сміється у відповідь на дотепний вдалий жарт, відвертається, постійно щось приховує; виявляє невмотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт та превентивну корекцію спілкування дитини з аутизмом у класі. За нашими даними, серед 100 проблемних дітей з аутизмом 90% почали невербально спілкуватися за допомогою іконок, які вони самі презентували своїм однокласникам, а 9% з них досягли вербального рівня або почали вербалізувати своє. думки, бажання, почуття тощо.

3. Успішність пізнавальної діяльності дітей з аутизмом співвідноситься з їх мотивами виконання тих сторін пізнавальної діяльності, які їм доступні та цікаві. Щоб залучити дитину з аутизмом на уроці математики, наприклад, до віднімання, потрібно, враховуючи її, скажімо, любов до м'ячів, запропонувати розв'язати задачу не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці із зображеннями  $m$  клітинок, щоб розв'язувати певні арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (включення) дитини з аутизмом в єдиний освітній процес, активне

виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного учасника класу.

4.Класний керівник повинен позиціонувати себе не тільки як вчителя, який терпляче приймає в класі учня-аутиста, але і як людину, яка завжди готова передбачити виникнення проблемної ситуації, на якій не потрібно акцентувати увагу. учнів класу про недоліки дитини з аутизмом; а у разі прояву аутичних проявів (кружляння, погойдування, самостимуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолалія тощо) без зайвої паніки та метушні запропонувати дитині-аутисту перейти в іншу кімнату. При цьому вчитель передає свої функції фахівцеві-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок чи виховний захід і в жодному разі не коментує проблемний випадок з дитиною з аутизмом з іншими учнями, не проявляє власні емоції, проте, якщо хтось із дітей хоче сам з'ясувати особливості вчинків і поведінки такої дитини, він стисло, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього роз'яснення заздалегідь готують класний керівник і фахівець з інклюзії дітей з аутизмом, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології.

Для проведення психологічної корекції психолог насамперед визначає, за якою освітньою програмою навчатиметься дитина з аутизмом. Відомо, що спектр аутичних дефектів - це спектр структур дефектів різної складності. Психічний розвиток дитини з аутизмом має дизонтогенетичний характер, але спеціальний психолог-тьютор під час діагностично-прогностичного вивчення стану дитини повинен враховувати особливості цього розвитку, щоб при включенні її в класний колектив, на перший план виходять неаутичні розлади дитини, які формують уявлення про неї, як про дитину з психологічною відмінністю від порівняно нормальної дитини, а ознаки і властивості, що характеризують її як особистість, що розвивається, за Л. С. Виготським, за ті самі закони, що й нормотипова. [41, с. 12].

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г. С. Костюк, визначивши принцип розвитку в психології центральним у розумінні природи психічного розвитку особистості. Відповідно до цього принципу розвиток людської особистості є безперервним процесом, який виявляється в кількісних і якісних змінах людської особистості. Кількісні зміни, тобто посилення одних і зменшення інших його ознак, призводять до виникнення якісно нових і руйнування старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчого до вищого рівнів психічного життя стосується, на думку Г.С.Костюка, усіх сторін психічного

розвитку - мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплексів потреб, інтересів та інших спонукань до дії), мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонукань до діяльності), змістовий аспект психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), їх операційне втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності в цілому [86, с. 115].

Педагогічні умови корекційної роботи з дітьми-аутистами вимагають: По-перше, модифікації існуючих методів і прийомів спеціальної дидактики та корекційного навчання. Відомо, що вивчення програми дитиною з аутизмом може відрізнятися в залежності від його здібностей і нахилів. Індивідуальна програма, орієнтована лише на особливості студента чи учня, дозволяє краще розкрити його потенціал, повніше реалізувати його можливості, але кінцева мета – якомога вищий ступінь соціалізації чи соціальної адаптації – вимагає не тільки реалізація особистості дитини, а й виконання певних соціальних критеріїв.

Організаційні рішення корекційного процесу зводяться до таких видів навчання: індивідуальне навчання, у малій групі (3-4 учні) - в приватному навчальному закладі, в спеціальному класі (8-12 учнів), інклюзивний клас (до 20 учнів), у класі загальноосвітньої школи (35-40 учнів). Заняття в класі є необхідною передумовою розвитку соціальної взаємодії. Взаємозв'язок між різними організаційними варіантами має бути гнучким і враховувати як специфіку засвоєння дитиною предмета, так і динаміку її стану (ступінь втоми, соматичні захворювання тощо). Особистісний підхід спеціалістів у роботі з кожною дитиною з аутичними проявами базується на повазі до особистості та неповторності світу дитини, її здібностей та недоліків. Слід зазначити, що введення дітей-аутистів в єдину систему навчання і виховання вимагає:

- належна підготовка педагогів для роботи з дітьми з аутизмом (розуміння особливостей дітей з аутизмом, володіння сучасними методиками навчання тощо);
- достатність сучасної наукової літератури та підручників для підготовки фахівців;
- високий рівень підготовки спеціального персоналу;
- підвищення кваліфікації та перепідготовка спеціалістів спеціальної освіти;
- нові дисципліни базової педагогічної підготовки;
- розробка та впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчально-виховного процесу;

- створення програм підготовки фахівців, які мають працювати в інклюзивних навчальних закладах, а також розроблення програм та створення належних умов для успішного навчання та всебічного розвитку дітей з аутизмом;
- набуття фахівцями навичок роботи з дітьми-аутистами, підвищення їх професійного розвитку, участь у психолого-педагогічних тренінгах та науково-практичних семінарах. Сьогодні все більше вчених говорять про необхідність раннього втручання в корекцію аутистичних проявів. Відповідно, чим краща підготовка до шкільного навчання в дошкільний період, тим менше необхідно адаптувати шкільні програми до особливостей дитини з аутизмом. Підготовка до шкільної освіти полягає не тільки і не стільки в випереджаючому засвоєнні програми, скільки в роботі над «вмінням вчитися» не тільки формально, але й по суті.

### **3.4. Аналіз результатів формувального експерименту**

В експериментальній групі дітей проводилась психологічна корекція навчальної мотивації та здатності до концентрації уваги, розвитку пам'яті, мотивації до виконання завдань, мовлення; підвищення рівня розвитку: великої моторики та зорово-моторна координація, рівновага, мануальні навички та графомоторика, здатність до наслідування, підвищення рівня функціонування адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки.

Розглянемо динаміку психічного розвитку дітей з аутизмом в результаті психокорекційного впливу. Оцінку ефективності психологічної корекції проводили шляхом проведення контрольної діагностики в експериментальній та контрольній групах, а також на основі даних, отриманих від батьків. Критерієм ефективності психологічної корекції є позитивні зрушення в психічному розвитку дитини з аутизмом. З метою оцінки ефективності психологічної корекції спостерігали за динамікою таких параметрів, як рівень інтелектуального розвитку дитини, зокрема пізнавальних психічних процесів: здатність до концентрації уваги, розвиток пам'яті, мотивації до виконання завдань, мовлення; ступінь аутизму; підвищення рівня розвитку: великої моторики та зорово-моторної координації, гнозису, рівноваги, ручних навичок та графомоторики; здатність до наслідування; мотивація навчання, підвищення рівня функціонування, адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки. Підвищення рівня психічного розвитку у дітей експериментальної групи можна відзначити в результаті безпосереднього спостереження під час корекційних занять.

Під час перших психокорекційних занять спостерігалася відмова від виконання завдання, причиною чого часто було нерозуміння інструкції, незацікавленість, неможливість зосередитися, нестійке сприйняття, відсутність мотивації до виконання завдань і навчання. Проте після корекційних вправ прояви такої поведінки стали менш помітними. Спостерігалася підвищення пізнавального інтересу, діти були більш мотивовані до виконання завдань і були задоволені їх успішним виконанням. Діти були здатні до більш тривалої концентрації уваги,

співпраця з корекційним педагогом, виявив більшу чутливість до похвали та заохочень. Як уже зазначалося, на основі даних, отриманих за результатами психологічної діагностики, а саме виявлення індивідуально-психологічних особливостей дітей з аутизмом, визначено сфери впливу для організації психологічної корекції, а також послідовність її проведення. За результатами повторної діагностики розглянемо динаміку (психічного) розвитку з урахуванням створеної та апробованої факторної моделі психологічної корекції, які представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

### Динаміка розвитку дітей з аутизмом за картою спостереження

Сфери впливу	Середнє значення різниці між першим і другим діагностичними замірами ( $M \#m$ )		$T$	$p$
	Експериментальна група	Контрольна група		
АПП	- 1,97 #0,24*	0,12 #0,56	2,846	0,0091
Велика моторика і зорово-рухова координація	- 0,55 #0,15*	0,008 #0,16	,5749	0,0314
Рівновага	- 1 #0,54	0,3 #0,21	2,648	0,0137
Реакція на слух	- 0,8 #0,09*	- 0,12 #0,07	6,098	0,00001
Зорові реакції	- 0,05 #0,05	0,04 #0,12	2,270	0,3388
Мануальні здібності, графомоторика	- 0,38 #0,30	- 0,09 #0,15	0,978	0,2434
Пізнавальні здібності	- 0,71 #0,24*	- 0,14 #0,15	2,190	0,0385
Мова	- 0,1 #0,23	- 0,08 #0,09	0,097	0,3984



Поведінка дитини протягом візиту	- 0,35 #0,15*	0,58 #0,21*	3,280	0,0026
<b>Мотивація учіння</b>	- 1,15 #0,26*	- 0,51 #0,17*	2,194	0,0384
Чуттєві реакції	- 0,14 #0,25	0,08 #0,14	0,842	0,2784
Мануальні здібності, графомоторика	- 0,38 #0,30	- 0,09 #0,15	0,976	0,2466
Стосунки з терапевтом	- 0,52 #0,18*	- 0,17 #0,13	1,676	0,0984
Наслідування	- 0,8 #0,35*	1,83 #1,01	2,029	0,0527
Відносини з терапевтом	- 0,52 #0,18*	- 0,17 #0,13	1,676	0,0985
Емоцій, емпатія	- 0,51 #0,31	0,33 #0,11*	2,904	0,0070
Концентрація уваги	- 0,51 #0,23*	0,17 #0,13	2,915	0,0071

49

Як впливає з отриманих результатів, можна спостерігати значне покращення у сфері розвитку когнітивних психічних процесів у дітей з аутизмом експериментальної групи. Цей зсув чітко відрізняється від нуля ( $p < 0,05$ ).

Якщо проаналізувати динаміку показників психічного розвитку, які складають цей фактор, то побачимо, що у дітей експериментальної групи спостерігаються певні покращення за показниками «велика моторика та зорово-моторна координація», «латералізація», «реакція на слух». », «когнітивні здібності», «наслідування», «відносини з терапевтом». Варто зазначити, що зазначені зрушення вірогідно відрізняються ( $p < 0,05$ ) від нуля.

Певну тенденцію до покращення показників мають такі показники, як «ріввага», «зорова реакція», «мануальні здібності та графомоторика», «мовлення». Слід зазначити, що ці зрушення достовірно ( $p < 0,05$ ) відрізняються від нуля, це свідчить про те, що ми маємо позитивні зміни певного рівня, але не у всіх дітей.

У дітей, які склали контрольну групу, спостерігаємо незначні зміни в бік підвищення рівня розвитку за показниками «реакція на слух», «мануальні здібності», зорово-моторна координація, «когнітивні здібності», «мова», «стосунки з терапевтом».

У результаті аналізу змін окремих показників, що склали фактор «активізація пізнавальних психічних процесів», спостерігаємо тенденцію до підвищення рівня показників психічного розвитку дітей з аутизмом. За більшістю показників ці зрушення суттєво відрізняються ( $p < 0,05$ ) від нуля. Важливо відзначити, що поліпшення функціонування в цій сфері може бути досягнуто за рахунок здійснення коригувального впливу на окремі параметри, що входять до даного фактора. Зокрема,

розвиток великої моторики та зорово-моторної координації, рівноваги, латералізації сприятиме розвитку ручних навичок та графомоторики. Як уже зазначалося, порушення в області латералізації впливають на скоординовані та плавні рухи очей. Діти мають проблеми з відстеженням предметів і фокусуванням зору на предметах. Розвиток цієї сфери сприятиме формуванню адекватності зорових реакцій. Крім того, розвиток рухової сфери передбачає взаємодію психолога з дитиною, що сприятиме невимушеному налагодженню стосунків. Налагоджена взаємодія дорослого створить передумови для спільної діяльності, а це, в свою чергу, сприятиме розвитку сфери наслідування, а також реакцій на слух через розмовну мову психолога, що важливо для розвитку мови дитини, а також для розвитку пізнавальних здібностей.

Отже, розвиток важливих сторін психічного розвитку дитини сприятиме активізації пізнавальних процесів дитини з аутизмом, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня психічного розвитку та зниженню ступеня розумового розвитку дитини. аутизм. Отже, виходячи з проведеного експериментального дослідження, ми побачили суттєвий зсув після завершення формувального експерименту та не відзначили істотних змін у контрольній групі. На основі отриманих даних вдалося виокремити основні чинники ефективності психологічної корекції у дітей з розладами аутистичного спектру. Такими факторами виявилися «активація когнітивних психічних процесів», «встановлення контакту дитини з фахівцем».

Варто зазначити, що за допомогою кореляційного аналізу вдалося виокремити механізми впливу, які сприятимуть підвищенню рівня розвитку когнітивних процесів у дитини з аутизмом та встановленню з нею емоційного контакту. Такими механізмами є: розвиток рухової активності дитини; , поліпшення зорової та рухової координації; підвищення рівня розвитку функцій гнозису, розвиток слухової уваги, розпізнавання та вміння визначати емоції, розвиток мовленнєвої функції, розуміння логіко-граматичних структур мовлення.

Таким чином, за допомогою вищезазначених механізмів впливу можна вплинути на подолання низької мотивації до навчання шляхом підвищення рівня розвитку пізнавальних психічних процесів. Активізація пізнавальних психічних процесів, у свою чергу, сприяє покращенню емоційного контакту у дітей з аутизмом. Підвищення рівня функціональності цих сфер розвитку сприятиме підвищенню рівня розумового розвитку та зниженню рівня проявів аутизму.

Апробація запропонованих психологічних заходів, спрямованих на підвищення соціального інтелекту, зокрема мотивації навчання у дітей з аутизмом, призвела до змін їх структурних компонентів.

Робота з підвищення рівня соціального інтелекту у дітей з аутизмом (64 особи) – експериментальна група (ЕГ). Під час навчання ЕГ було поділено на дві підгрупи по 32 досліджуваних. До контрольної групи (КГ) увійшла така ж кількість корекційних педагогів. Метою заключного етапу роботи було провести порівняльний аналіз кількісних та якісних результатів формульованого експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та, відповідно, контрольної групи, а також як аналіз проявів соціального інтелекту в КГ та ЕГ після формульованого експерименту, що дозволило визначити динаміку мотивація навчання, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності програми.

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

- 1) здійснити порівняльний аналіз показників для діагностики розвитку мотивації в експериментальній групі (до і після формульованого експерименту);
- 2) визначити особливості динаміки проявів навчальної мотивації у дітей з аутизмом (до та після формульованого експерименту);

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

За результатами апробації авторської програми проведено контрольний експеримент із застосуванням аналогічного комплексу методик, що й на констатувальному етапі дослідження. Кількісні показники сформованості структурних компонентів соціального інтелекту дітей з аутизмом до та після апробації авторської програми представлено в таблиці.

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

*Таблиця 3.2.*

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

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

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

		2,537												3,632												
Копіювання геометри- чних фігур	ЕГ	9	30	12	38	1	32	6	15	17	45	9	40	2,738												
						1																				
	КГ	8	43	15	35	9	22	10	34	16	41	6	25													
		3,245												4,237												
Обсяг па-м'яті	ЕГ	13	33	10	47	9	20	9	18	12	56	11	26	2,274												
	КГ	15	39	12	41	5	20	13	34	10	45	9	21													
		4,534												5,389												

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

Зокрема, підвищилися рівні таких показників, як мотивація до виконання завдань ( $t = 2,482$  при  $p \leq 0,05$ ), самоконтроль ( $t = 2,568$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також спостерігається тенденція до зростання рівень незалежності ( $t = 2,076$ , де  $p \leq 0,05$ ).

Так, серед учасників експериментальної групи зросли такі показники, як мотивація до виконання завдань (з 25% до 33%), діти з аутизмом після психологічної корекції більш мотивовані до виконання завдань. Зросли показники самоконтролю (з 26% до 30%), що відіграє важливу роль у соціальній адаптації дітей з аутизмом. Зросли також показники самостійності (з 22% до 35%) після психологічної корекції, діти з аутизмом стали більш автономними у своїй діяльності.

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

У дітей з аутизмом експериментальної групи рівні складових емоційної складової таких показників, як імітація емоцій ( $t = 1,465$  при  $p \leq 0,05$ ), управління емоціями ( $t = 2,485$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також експресія ( $t = 2,528$ , де  $p \leq 0,05$ ).

Серед учасників експериментальної групи зросли показники імітації емоцій (з 32% до 38%), що дозволяє дітям з аутизмом наслідувати та краще розуміти емоції інших. Зросли показники управління емоціями (з 32% до 34%). Також підвищилися показники експресії (з 23% до 31%) після проведення психокорекційних занять, вони краще розуміють емоції та вирази інших.

В учасників контрольної групи після психологічної корекції підвищилися показники імітації емоцій (від 28% до 35%), управління емоціями (від 30% до 34%), вираження емоцій (від 22% до 29%). ) також збільшився статистично.

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

Після проведеної розвивальної роботи підвищилися показники розумового розвитку учасників експериментальної групи (з 33% до 36%), що свідчить про те, що при правильно організованому корекційному процесі підвищується рівень психічного розвитку дітей з аутизмом. Зросли показники копіювання геометричних фігур (з 32%

до 40%), що свідчить про розвиток зорово-моторної координації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники об'єму пам'яті (з 20% до 26%) після корекційних занять у дітей з аутизмом, підвищився рівень об'єму пам'яті.

В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції підвищилися показники рівня розумового розвитку (від 29% до 32%), копіювання геометричних фігур (від 22% до 25%), показники обсягу пам'яті. (з 20% до 21%) статистично зростає). У дітей з аутизмом експериментальної групи рівні компонентів поведінкового компоненту таких показників, як стереотипні форми поведінки ( $t = 1,465$  при  $p \leq 0,05$ ), інтерес до предметів ( $t = 2,485$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також самостійна активність ( $t = 2,528$ , де  $p \leq 0,05$ ).

В учасників експериментальної групи зросли показники стереотипних форм поведінки (з 32% до 38%), що дозволяє дітям з аутизмом краще розуміти та контролювати власну поведінку. Зросли показники інтересу до предметів (з 32% до 34%), діти з аутизмом після проходження корекції більше цікавляться предметами навколо. Підвищуються також показники самостійної діяльності (з 23% до 31%) після проведення психокорекційних занять, прагнуть самостійно виконувати запропоновані корекційним педагогом завдання.

В учасників контрольної групи після психологічної корекції також статистично зросли показники стереотипних форм поведінки (з 28% до 35%), інтерес до предметів (від 30% до 34%) та самостійна діяльність (від 22% до 29%).

Отже, кількісно та якісно проаналізовані дані слугують аргументом на користь ефективності розробленої системи психологічної корекції дітей дошкільного віку з аутизмом. Організація комплексної психологічної допомоги в системі психологічної корекції сприяє активізації психічного розвитку дитини з аутизмом, формуванню адекватних поведінкових реакцій, а також зниженню проявів агресивної поведінки, що сприяє налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітків, і адаптація цієї дитини в суспільстві.

### **Висновки до третього розділу**

1. Теоретично обґрунтована, розроблена та апробована технологія формування навчальної мотивації у дітей з аутизмом, яка охоплює наступні напрями роботи: 1) психологічна діагностика; 2) змістовна стадія; 3) процесуальна стадія; 4) моніторинг



психологічної корекції дитини з аутизмом.

Зазначені напрямки об'єднані в три блоки: діагностичний, змістовний, моніторинговий, які виконують інтегруючу, організаційно-коригувальну та оцінно-рефлексивну функції.

2. Специфікою реалізації кожного з напрямів психологічної допомоги є дотримання конкретних завдань, принципів та умов психологічної корекції дитини з аутизмом у дошкільному закладі з використанням конкретних методів і вправ.

3. За показниками, отриманими в результаті формувального експерименту в експериментальній групі та відсутністю критичних змін у контрольній групі (в тому числі відсутність негативних наслідків чи тенденцій), де спостерігалися суттєві зміни, основними факторами ефективності психологічної роботи з дітьми з аутизмом в дошкільному закладі. Це: активізація пізнавальних психічних процесів; розвиток мотивації навчання, розумового розвитку, навичок емоційного самоконтролю, гнозису, рухової координації. Подолання порушень за цими трьома напрямами сприятиме підвищенню рівня навчальної мотивації дітей з аутизмом та зниженню рівня аутизму, що свідчить про ефективність розробленої програми формування навчальної мотивації дітей дошкільного віку.

4. Організація цілісної психологічної допомоги в системі психологічної корекції дає поштовх психічному розвитку дитини з аутизмом, дає можливість формувати адекватні поведінкові реакції, відповідність емоційних реакцій, розвиток пізнавальної сфери, а також зменшити агресивні прояви поведінки, що сприяє налагодженню міжособистісних стосунків як в навчальний процес з дорослими та однолітками, а також адаптація дитини в суспільстві в цілому.

## РОЗДІЛ 4 ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Інформація для психологів, педагогів та батьків про особливості роботи з програмами розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом

Процес навчання дитини з аутизмом вимагає системного підходу. Його доцільно проводити в певній послідовності: скринінг і діагностика дітей, які навчаються в дошкільному закладі, аналіз соціального статусу сім'ї дитини; проведення індивідуального педагогічного навчання дитини; вивчення документації та первинне обстеження дітей з аутизмом; розробка індивідуальних програм, підбір освітнього маршруту для кожної дитини з аутизмом, впровадження індивідуальних програм, корекція поведінки, адаптація дитини до освітнього середовища, співпраця з лікарями - контроль і супровід на належному рівні здоров'я дитини, доступність кваліфікованого психотерапевтичного супроводу за необхідності, психопросвіти батьків, вихователів і вчителів як щодо вдосконалення методів роботи в цілому, так і по відношенню до кожного учасника психолого-педагогічного процесу; включення батьків у роботу зі створення корекційно-педагогічного процесу та їхнє місце в ньому; відстеження ефективності надання корекційно-педагогічної підтримки учням з різним рівнем психофізичного розвитку. Критерії ефективності навчального процесу: 1) «успішність засвоєння освітньої програми учнями з аутизмом»; 2) «позитивна динаміка психосоматичного здоров'я та зниження захворюваності студентів, інтегр їх у середовище здорових однолітків»; 3) «діти з аутизмом мають друзів серед однокласників»; 5) активна участь дітей у гуртках і секціях додаткової освіти»; 6) «участь батьків у процесі супроводу дітей з аутизмом у життя свого класу»; 7) «участь дітей у колективних видах дитячої діяльності під час урочний та позаурочний час». Слід зазначити, що при організації навчання та навчання дітей з аутизмом необхідною умовою є методичний супровід учасників навчально-виховного, корекційного, інклюзивного процесу. А саме: обов'язкове навчання психологів та педагогів (проведення семінари, консультації, методичний супровід діяльності спеціалістів інклюзивно-ресурсних центрів та спеціалістів навчального закладу, координація напрямків корекційної роботи вчителя-дефектолога та психолога та інших учасників педагогічного процесу.

Для проведення психологічної корекції психолог, перш за все, визначає, за якою

освітньою програмою буде навчатися дитина з аутизмом. Для дітей з розладами спектру аутизму в процесі навчання в інклюзивних навчальних закладах важливим є розуміння та прийняття вчителями, працівниками школи, учнями класу та їх батьками їхніх психофізіологічних особливостей, а також усвідомлення та конкретні дії. Щодо того, що дитина з інвалідністю має такі самі права, як і нормативна, що вона здатна засвоїти навчальну програму з урахуванням індивідуальних особливостей та за умови використання спеціальних, більш доступних матеріалів і підходів; давати таким дітям можливість відчувати радість і задоволення від спілкування та ігрового процесу, навіть якщо здається, що вона уникає цих видів діяльності – часто потрібно показати дитині алгоритм дій і навчити її взаємодіяти з іншими. Діти з аутизмом по-своєму потребують спілкування та уваги, а також повинні навчитися приймати увагу інших і спілкуватися. Повага та ставлення до кожної дитини як до повноцінної частини суспільства є надзвичайно важливими в майбутньому, оскільки від їх наявності залежить не лише всебічний розвиток індивідуальної особистості дитини, а й

формування здорових соціальних стосунків у громаді.

«Психологічний вплив, яким володіє корекційний педагог,

– зазначає О. Проскурняк, – передбачає вплив суб'єктів один на одного, у процесі якого відбувається зміна механізмів регуляції їхньої поведінки та діяльності.

Спеціально створені психолого-педагогічні умови спрямовані на саморозвиток особистості не тільки через систему зовнішніх стимулів, а й внутрішніх переконань (настанов самої особистості, зусиль, інтересів).

В. Синьов вважає, що для забезпечення корекційної спрямованості навчання необхідно дотримання певних умов.- для посилення корекційного впливу педагогічного процесу на психічний розвиток студентів з аутизмом необхідно цілісно впливати на змістовні, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту, розглядаючи їх у системній єдності;

- ефект від роботи і стабільність результату суворо пов'язані з дотриманням діалектичної єдності з одного боку, а також адаптацією засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних можливостей дітей, і це обов'язково. спостерігати спрямованість обраних засобів на виявлення та розвиток максимально можливого рівня здібностей учнів опанувати поширені соціальні ситуації в неадаптованій формі;

- виховна робота ґрунтується на організації предметно-практичної діяльності із

забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації, врахуванням особливостей та корекцією процесів інтеріоризації та екстерналізації набутих дітьми знань і вмінь;

- корекційний ефект роботи з дітьми зумовлений забезпеченням активізації та формування у них продуктивного мислення, що підвищує усвідомленість засвоєння знань і вмінь, мотивацію пізнавальної діяльності;

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

- при виконанні учнями інтелектуальних завдань, що відповідають рівню складності їхньої найближчої зони розвитку, корекційний вплив пов'язаний із забезпеченням успішності в роботі, наполегливим закріпленням розумових нововведень для отримання якісно нового рівня актуального розвитку психічних процесів дітей [ , с.11]. Тому ці умови корекційний педагог повинен створювати як у загальнопедагогічному процесі, так і при викладанні окремих предметів.

О. Х. Ферт пропонує при роботі з дітьми з вадами розвитку використовувати доповнену та адаптовану в Україні схему функціонально-поведінкової оцінки – це методика, яка включає низку стратегій оцінки взаємодії поведінки та середовища з метою сформулювати висловлення компетентної думки про цю поведінку [].

Основними завданнями підготовки психолога та корекційного педагога до виконання професійних обов'язків в умовах інклюзивного освітнього процесу є:

- допомогти кожному фахівцю у розвитку системи його ціннісних орієнтацій у гуманістично-ресурсному напрямку. Саме ці напрями є найбільш ефективними і мають визначати загальні принципи підходів до реалізації освітніх програм у школі в цілому та інклюзивного процесу зокрема;

- надати фахівцям можливість оволодіти новими та сучасними напрямами, методами та прийомами роботи з поставленими перед ними завданнями;

- Готувати та готувати висококваліфікований персонал, здатний гнучко застосовувати отримані знання та набуті навички в різних ситуаціях та адаптувати їх до кожного конкретного випадку.

Перед фахівцями, які працюватимуть над формуванням навчальної мотивації у дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку, постане низка стратегічних завдань, зокрема визначення своєї ролі та позиції дитини в побудові та проведенні освітнього

процесу. Для цього важливо дотримуватися гуманістично-ресурсного підходу, ставлячи дитину в центр процесу. Від фахівця потрібна гнучкість в мисленні, відмова стереотипи, а також безперервна освіта і самоосвіта. Ці завдання можна реалізувати, дотримуючись принципів гуманізму, доброчесності, суб'єктивності та демократизму.

Принцип гуманізму полягає у визнанні важливості дитини як особистості, з впливаючими з цього твердження правами і свободами, зокрема правом на вільний розвиток і повагу до неї;

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

Принцип суб'єктивності – постановка особистості дитини в центрі навчально-виховного процесу;

Основоположним принципом професійної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних категорій, у тому числі з дітьми з розладами спектру аутизму, є індивідуалізований підхід до виховання та навчання, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням їхні сильні сторони, а не просто зосереджуватися на недоліках. Важливе значення для роботи корекційного педагога з дітьми-аутистами має розвиток емоційного інтелекту, який включає такі компоненти:

- здатність сприймати та відчувати емоції;
- вміння керувати своїми емоціями за допомогою когнітивних процесів;
- уміння розуміти, як виражається та чи інша емоція. Спеціальний психолог повинен володіти вмінням поєднувати корекційні прийоми з дидактичними. Часто корекційна спрямованість виховання і навчання реалізується не повною мірою, тому що вчитель не вміє оцінити ефективність її реалізації. Тому необхідно розробити показники ефективності корекційного впливу в процесі навчання. Такими критеріями, зокрема, можуть бути: якісне та кількісне ослаблення структури дефекту; виправлення недоліків і перехід виправленого порушення на наявні ресурси та можливості дитини; підвищення рівня загального розвитку і, як результат цих дій, - розширення зони найближчого розвитку; зміна характерологічних особливостей дитини з аутизмом.

В рамках даної кваліфікаційної роботи здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальне впровадження розробленої теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної технології розвитку навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом.

1. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів до розкриття навчальної мотивації дітей з аутизмом дають змогу стверджувати про належний рівень розвитку та якості механізмів, напрямків, видів та умов надання психологічної допомоги дітям з аутизмом у дошкільному навчальному закладі. система. Визначено, що психологічний супровід дитини з аутизмом має бути спрямований на створення оптимальних соціально-психологічних та побутових умов для розвитку, адаптації та функціонування емоційної сфери дітей з розладами аутичного спектру. Наявні дослідження навчальної мотивації дітей з нормальним розвитком та особливими освітніми потребами не показують, які особливості має навчальна мотивація у дітей з аутизмом, зокрема в дошкільний період і під час перебування цих дітей у дошкільних навчальних закладах.

2. Дослідження феномену навчальної мотивації дітей з аутизмом та її структури свідчить про те, що її ефективність залежить від таких показників, як: наявність індивідуальної психологічної роботи з дитиною, організація навчального процесу, логічна послідовність впливу на навчання, сильні психолого-педагогічні умови. Виділено різні види психологічної корекції: «цілеспрямована, узгоджена, послідовна», «часткова, довільна», «фрагментарні», які визначають рівень прояву показників аутизму.

3. Також у результаті проведеного дослідження обґрунтовано вибір методики діагностики рівня психічного розвитку дітей з аутизмом дошкільного віку, що потребує поетапного впровадження початкового та поглибленого рівнів діагностики. , оцінка отриманих результатів і складання індивідуальної програми розвитку дитини для кожного конкретного випадку. Рівень розвитку сенсорної сфери, великої та дрібної моторики, когнітивних психічних процесів, розвитку мовлення, латералізації, зорово-моторної координації, поведінки, емоційних реакцій, здатності до наслідування,

емоційно-вольової сфери та ступінь вираженості аутизму становили обрано як основні показники розвитку дітей з аутизмом.

4. У ході дослідження визначено три рівні сформованості навчальної мотивації: низький рівень - недостатнє розуміння власних емоцій, відсутність або низький рівень усвідомлення власних мотивів, контроль за своїми діями знаходиться на низькому рівні; низькі показники пам'яті, зокрема на імена та обличчя, спостерігається збіднення емоційних проявів, неправильне вживання слів, що відображають емоції; практично повна відсутність спрямованості спільної уваги; різко порушена здатність до ініціативи в будь-якому виді діяльності, невиражена мотивація до виконання завдань і несформована навчальна мотивація в цілому, слабка регуляція і контроль діяльності, відсутній самоконтроль, невиражені саморегуляція і вольові навички. Середній рівень - дитина має достатньо сформована диференціація власних емоцій, розуміння своїх мотивів, контроль над своїми діями; відповідний віку обсяг запам'ятовування інформації, пов'язаної з іншими людьми; часткове знання спеціальних правил поведінки; достатня здатність до ініціативи у навчальній діяльності.

Високий рівень – характеризується наявністю навчальної мотивації, мотивації до виконання завдань, регуляції та контролю діяльності, достатній самоконтроль, закріплена саморегуляція, достатньо сформовані вольові навички, здатність до співпереживання; дитина бере активну участь у навчальній діяльності та виявляє до неї достатній інтерес, прагне до взаємодії з іншими.

Теоретична модель розвитку навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом має наступні етапи: діагностичний, змістовний, процесуальний, етап моніторингу. Діагностичний етап включає аналіз медичних даних, можливі несприятливі фактори, що призвели до порушень у розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу дитини. Змістовний етап розвитку включає встановлення контакту між дитиною та фахівцем, адаптацію фахівця до індивідуальних особливостей дитини. Процесуальний етап передбачає стимуляцію психічних процесів дитини, організацію структурування просторових і часових рамок, діяльності

дітей з аутизмом, організацію дошкільних груп за критерієм рівня психічного розвитку, розробку індивідуальних корекційних програм. На етапі моніторингу спостерігаються поведінка дитини, її мотивація до навчання, діалогічне мовлення, навички самообслуговування, соціальна адаптація.

Кількісний та якісний аналіз результатів контрольного експерименту свідчить про ефективність розробленої системи психологічної роботи з дітьми з аутизмом у закладах дошкільної освіти, яка представлена в розробленій моделі. Виокремлено основні фактори, що забезпечують її ефективність. : «активізація та розвиток пізнавальних психічних процесів», «встановлення психоемоційного контакту психолога або педагога з дитиною з розладами аутистичного спектру», «використання елементів сенсорної інтеграції дітей з аутизмом».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом у закладах дошкільної освіти. Проблеми мотивації навчання в різних вікових групах чекають наступного вивчення, теоретичного обґрунтування та розробки практичних кроків встановлення особливостей надання різних видів психологічної допомоги та визначення специфіки педагогічної роботи, а також творча розробка покрокових програм адаптації та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афузова Г.В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Г. В. Афузова. – К., 2010. –21 с.
2. Базима Н.В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого віку вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. В. Базима. – К., 2014. –21 с.
3. Басалюк Н.М. Науково-методична робота спеціальної школи як засіб удосконалення професійної компетентності вчителя-дефектолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. М. Баалюк. – К., 2012. –21 с.
4. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 / Іван Дмитрович Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
5. Боброва Л.Г. Психологічні особливості внутрішньо особистісних конфліктів майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Г. Боброва. – К., 2014. –21 с.
6. Божко К.А. Психологічні особливості професійного вигорання юристів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. А. Божко. – К., 2014. –21 с.
7. Бондар В.І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації дефектолога / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драго-

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

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

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

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

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

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

13. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа – розробник : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл.: І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачова. – К., 2009. – 31 с.

14. Вірна Ж. П. Губристична детермінація структурної організації емоційного інтелекту особистості / Ж. П. Вірна // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2017. - № 2. - С. 17-21

15. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина ХХ- початок ХХІ століття) : авто-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

24. Дьяков С. І. Суб'єктність особистості за характеристиками

самостійності й активності / Дьяков С. І. // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 10. – С. 8-16.

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

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

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

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

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

70. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – 265 с.

71. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : Монографія / С. Б. Кузікова: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.

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

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

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

301.

100. Мартиненко І.В., Абрамченко К.Ю. Особливості встановлення первинного контакту з дитиною з аутизмом // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць. - К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – №7. – С.65 – 67.

101. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua/> (дата звернення: 13. 05. 2013). – Назва з екрана.

102. Мельник Р. Р. Підготовка соціальних процесів для роботи з дітьми інвалідами у Великобританії / Р. Р. Мельник // Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей. – Частна І. — К.: Університет «Україна», 2008. – 512-547 с.

103. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник / Укладачі: О. В. Чубарук, Л. А. Петушкова, О. В. Татаринцев / За ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. – Біла Церква: КОІПОПК, 2006. – 124 с.

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

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

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

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

108. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник, 2006. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана

Франка. – 110 с.

109. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія / К. О. Островська. – Львів : «Тріада плюс», 2012 – 520 с.

110. Руденко Л. М. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного) / Л. М. Руденко, Т. В. Григоренко. // Актуальні питання корекційної освіти. – 2018. – №13. – С. 219–232.

111. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

112. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво “Фенікс”, 2010. – 388 с.

113. Ферт О. Г. Диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі : дис. докт. пед. наук : 13.00.03 / Ферт Ольга Григорівна – Київ, 2020. – 501 с.

114. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д. І. Шульженко. – К.: Д. М. Кейдун, 2009. – 385 с.