

Ім'я користувача:
Полтавський інститут економіки і права Полтавськи...

ID перевірки:
1016191613

Дата перевірки:
15.04.2024 00:50:32 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
16.04.2024 11:24:19 EEST

ID користувача:
100011301

Назва документа: Гринчук _маг

Кількість сторінок: 87 Кількість слів: 21703 Кількість символів: 169607 Розмір файлу: 264.81 KB ID файлу: 1015955650

25% Схожість

Найбільша схожість: 8.21% з Інтернет-джерелом (<http://www.enquir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/4243>).

24.9% Джерела з Інтернету 259 Сторінка 89

0.82% Джерела з Бібліотеки 45 Сторінка 91

4.14% Цитат

Цитати 24 Сторінка 92

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

0% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 8 слів та 0%)

0% Вилучення з Інтернету 8 Сторінка 93

Немає вилучених бібліотечних джерел

ВСТУП

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

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

Особливого гостро ця проблема постає у світлі того, що, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, кількість дітей з порушеннями розвитку неухильно зростає. В зв'язку з цим, в першу чергу постає завдання по вирішенню проблеми роботи над формуванням мотивації учіння починаючи з раннього віку. Мотивація учіння є важливою частиною соціального інтелекту та забезпечує становлення дитини як особистості, активної участі у соціальному житті, здатності адаптуватися до нових умов, зокрема при переході на різні рівні освіти.

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

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

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

Мета дослідження – розробити, обґрунтувати й апробувати програми розвитку мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом.

Завдання дослідження:

1. Базуючись на теоретичному дослідженні питання мотивації дітей з аутизмом розробити структурну модель розвитку мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом.
2. З'ясувати особливості мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом.
3. Визначити рівні сформованості мотивації учіння у дітей дошкільного віку з аутизмом.
4. Напрацювати та експериментально перевірити дієвість та ефективність програми розвитку мотивації учіння дітей дошкільного віку з аутизмом.

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

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

Методи дослідження. Для вирішення завдань магістерського дослідження застосовані наступні методи: аналіз літератури, педагогічні методи, методи математичної статистики.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

1. Концептуальні підходи до вивчення учіння

Навчальна діяльність є важливою формою діяльності дітей різного віку, але провідною вона стає у дошкільнят. Важливо чітко визначити, що входить в поняття навчання. Якщо розглядати розвиток і навчання дитини від молодшого до молодшого шкільного віку, то значення процесів навчання, навчання і навчання постійно змінюється. Чим молодша дитина, тим важливіше навчання як процес самодостатній, багатовекторний і багатомодальний. Так, дитина 1-2 років знайомиться з навколишнім світом у процесі навчання – у неї немає плану, взаємодія з дорослими не структурована або фрагментарно структурована. Якщо дитина розвивається нейротипово, часто немає потреби стежити за тим, як відбувається процес навчання, як саме відбувається формування тих чи інших умінь чи навичок, отримання чи засвоєння знань, зазвичай у таких випадках мова йде про вже наявні у дитини навички чи знання, які вона здатна застосувати. Наприклад, дитина може принести з іншої кімнати горщик або телефон. У переважній більшості випадків ці знання та вміння ми оцінюємо за поведінковими та мовленнєвими проявами, тобто певні дії та слова (фрази, речення) дитини демонструють нам її знання та вміння, є їх зовнішнім проявом.

Т

ац, на думку О. І. Сергеєнкової [135, с.55], «навчання – це спонтанний або цілеспрямований процес засвоєння людиною знань, розвитку умінь і навичок, розвитку особистості, інтелекту, що відбувається в умовах індивідуальної чи спільної діяльності, спілкування з однолітками чи старшими шляхом спостереження за поведінкою та діяльністю інших людей, наслідуючи їх, а також у процесі сприйняття та аналізу інформації в ЗМІ». 30 С. Л. Рубінштейн

описує навчання як «похідний вид діяльності, в якому мета відкладається або зсувається порівняно з діяльністю, до якої вона служить підготовкою» [131, с. 342].

Вчений розрізняє два типи навчання: один спрямований безпосередньо на оволодіння певним умінням, навичками чи знаннями як кінцевою метою, а другий тип досягнення певної мети (або цілі) відбувається за рахунок досягнення інших цілі. Він наводить дуже яскравий приклад того, що дитина опановує мову спочатку не власне вивчаючи мовні конструкції, а намагаючись спілкуватися, тобто навчальний процес, у якому дитина спілкується, закладає основу для оволодіння мовленням. І. І. Ільєсов визначає навчання як процес засвоєння конкретних видів знань, умінь і навичок [74, с. 88]. А. К. Маркова характеризує процес навчання як активну діяльність, пов'язану із засвоєнням знань, способів їх самостійного здобуття. [106, с. 213], Д.Б.Ельконін [66, 58] розглядає навчання як процес засвоєння знань, умінь і навичок, основною метою якого є не просто засвоєння інформації, а можливість її використання при вирішенні певних завдань. С. Л. Рубінштейн, І. І. Ільєсов, П. Я. Гальперін і ряд інших авторів відзначають нерозривний зв'язок між навчанням і розвитком.

За словами С. Л. Рубінштейна, «дитина спочатку не розвивається, а потім виховується і вчиться, а розвивається, навчаючись, і вчиться, розвиваючись». Процес розвитку спонукає дитину до навчання і навпаки, засвоєння певних знань, умінь і навичок є не тільки певним кроком у процесі розвитку, а й створює передумови для подальшого розвитку, при цьому це твердження стосується як дітей, які не мають розвитку, розлади та діти, які їх мають, мають, зокрема, діти з розладами спектру аутизму. Ряд авторів поряд з поняттям навчання використовують таке поняття, як «навчання». Так, О. І. Сергєєнкова визначає навчання як процес навчання, що здійснюється під впливом інших людей, і зазначає, що чіткої межі між навчанням і викладанням немає. [133, с. 59]. А.К. Маркова визначає навчання як «діяльність учня з метою отримання нових знань і оволодіння способами їх отримання», а навчання як «набуття індивідуального досвіду, перш за все автоматизованих навичок», тобто

навчання постає як підвид навчання. ФУНТ.Ітельсон описує навчання як «постійну зміну фізичної та розумової діяльності (поведінки), яка виникає завдяки попередній діяльності(чи поведінці)» [76, с. 94].

Виходячи з вищевикладеного, можна помітити, що чіткої межі між визначенням понять навчання та навчання не визначено, більше того, визначення поняття навчання деякими авторами за змістом збігається з визначенням поняття навчання. навчання інших. Якщо говорити про поняття викладання і навчання в англomовній літературі, то в цій масі інформації обидва поняття можна перекласти терміном «навчання». Насправді цей термін також має ряд визначень, які розглядають явище з різних точок зору, доповнюють одне одного і не суперечать один одному. Так, Р. Морган говорить про «зміну схильності або здатності людини, яка зберігається протягом певного періоду часу і не може бути просто віднесена до процесів розвитку». [140], К. Лорд пише про відносно стійку зміну в знаннях або поведінці людини внаслідок набуття досвіду [143], дослідник описує постійну зміну в діях або в потенціалі дій, які повинні відбутися в результаті досвід і взаємодія людини зі світом, а також як набуття знань і навичок і можливість їх негайного використання з пам'яті для розуміння майбутніх проблем і можливостей. Якщо говорити про поведінковий підхід, то представники цього напрямку, зокрема Торндайк, Скіннер, Бандура, Толмен, також використовували поняття навчання.Таким чином, Толмен розвинув ідею латентного навчання - такого типу навчання, коли з поведінки людини не відразу видно, що він щось вивчає або навчається в процесі навчання, але результат навчання проявляється пізніше. , коли з'являються відповідні обставини або мотивація для виявлення набутих знань і навичок. Скіннер описав оперантне навчання, де процес навчання нерозривно пов'язаний з мотивацією. Бандура описав теорію соціального навчання, де ключовою фігурою була людина, яка служила взірцем для наслідування. Щоб об'єктивно говорити про мотивацію навчання, необхідно спочатку описати структуру навчання: які передумови і засоби необхідні для успішного навчання, з яких фаз складається цей процес, які фактори і фактори впливають на нього на

кожному етапі. Ільясов досить детально розглядає структуру навчання, порівнюючи підходи до навчання (викладання) різних учених як психології, так і педагогіки. Як компоненти навчання він виділяє знаходження знань, закріплення знань і дій, обробку знань і їх застосування, встановлення зв'язку, закріплення зв'язку, відпрацювання та інші, а також основні пізнавальні психічні процеси - сприймання, увагу, мислення, пам'ять і механізми, що їх реалізують [73с. 55]. Серед факторів навчання можна виділити три великі групи, які зумовлюють і визначають процес навчання: середовище, індивідуальні особливості дитини (біологічні та психологічні), соціальний вплив. Навчальне середовище відіграє важливу роль, адже для вивчення нової інформації необхідно, щоб вона була подана, а також умови для її засвоєння. Л. С. Виготський визначає середовище як зовнішній фактор, з яким взаємодіє дитина. Якщо говорити про індивідуальні особливості, то мова йде про здатність дитини до навчання - тут важливу роль відіграє функціонування організму на біологічному рівні, зокрема, стан центральної нервової системи та функції аналізаторів, розвиток когнітивних процесів, психологічні особливості особистості та здібностей. Соціальний вплив також має багатогранне значення, починаючи від задоволення базових потреб у безпеці та приналежності за А. Маслоу [109, с. 165], а також інструментальним є наявність взірця для наслідування. Навчання реалізується за допомогою таких механізмів, як імпринтинг, умовно-рефлекторний механізм, оперантне навчання методом проб і помилок з підкріпленням отриманого результату (Е. Л. Торндайк, Б. Скіннер), соціальне навчання [137].

Ітельсон описує такі типи навчання: за типом отриманого досвіду сенсорне (отримане за допомогою аналізаторів і пропріоцепції) і раціональне; за умовами перебігу - стихійні або організовані; за характером процесу - цілеспрямовані добровільні або нецілеспрямовані мимовільні; пасивний або активний. Ці характеристики стосуються не тільки навчання як набуття знань і досвіду, а й розвитку в цілому. Щоб говорити про навчання дітей з розладами спектру аутизму, і зокрема про навчальну мотивацію, необхідно визначити, які

сфери, функції та процеси задіяні в навчанні. Це можна зробити, спираючись на наведені визначення поняття навчання. Оскільки змістом навчання є засвоєння знань, умінь і навичок, то в процесі навчання беруть участь сенсорні системи організму (аналізатори), тобто процес навчання залежить від якості отриманої інформації. Для навчання потрібні не тільки відчуття, а й сприймання, в якому беруть участь такі психічні процеси, як увага, пам'ять (порівняння з попереднім досвідом), мислення, мова, відчуття і воля. Також на процес навчання впливає уява дитини, як процес випереджаючого відображення дійсності. Відповідно до біопсихосоціальної моделі, запропонованої Джорджем Л. Енгелем і Джоном Романо, можна виділити такі фактори, які впливають на процес навчання і визначаються індивідуальними особливостями дитини:

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

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

Підсумовуючи вищесказане, можна визначити навчання (навчання) як природний процес, який нерозривно пов'язаний із розвитком дитини, а також визначається анатомо-фізіологічними особливостями, психологічними особливостями, середовищем та соціальним середовищем. 1.2. Якісні порушення соціальної сфери та мотивації у дітей з аутизмом Мотивація є

основною рушійною силою, в результаті якої виникає будь-яка цілеспрямована діяльність. Мотивацію описують такі вчені, як С.Д. Максименко - генетичний підхід, І. А. Зязюн, Багато дослідників говорять про потребу як про рушійну силу, яка спонукає людину не тільки до задоволення біологічних, а й вищих потреб. Тобто спочатку мотивація розглядалася як єдина детермінанта людських думок, почуттів і дій. Однак пізніше було помічено, що мотивація працює разом з іншими детермінантами, такими як пізнання, емоції та звички. Ці відкриття дозволили розвинути психологію мотивації до точного та детального рівня, щоб відповісти на питання, які людські потреби слід диференціювати та як ці потреби керують людьми та спонукають їх діяти [135, с. 318].

Мотивація передбачає активізацію організму зовнішніми або внутрішніми подразниками, що виражається в цілеспрямованій поведінці. Мотиваційні процеси мають системний характер, і свідомо діяльність людини починається з відчуття і сприйняття, тобто з отримання і обробки інформації, а виходом є формування намірів, висновків певної програми дій і реалізація цієї програми. в думках чи поведінці. У контексті питання про розлади спектру аутизму, які охоплюють низку генетичних та органічних розладів, мотивацію слід розглядати з точки зору біопсихосоціального підходу в психології. Ця модель була запропонована Джорджем Л. Енгелем і Джоном Романо на протипагу біомедичній моделі.

У той час як традиційні біомедичні моделі клінічної медицини зосереджені на патофізіологічному підході, біопсихосоціальна модель наголошує на важливості розуміння концепцій людського здоров'я та хвороби для повного розуміння змісту цих концепцій. Біопсихосоціальний підхід систематично розглядає біологічні, психологічні та соціальні чинники та їх комплексне розуміння. З цього огляду, розглядаючи мотивацію, ми повинні брати до уваги фізіологічну основу цього явища. Не вдаючись у глибинні фізіологічні механізми, необхідно згадати кілька досліджень, пов'язаних з нейропсихологічним аспектом мотивації, щоб мати можливість повноцінно розглянути це явище в світлі біопсихосоціального підходу. Зоряний [145, с. 301]

розробив теорію, яка передбачає, що «центральный мотиваційний стан» (подібно домінантній теорії Ухтомського) підтримується збудженням центрів гіпоталамуса, на які впливають коркові імпульси, гальмівні центри мозку, чутливі подразники та гуморальні чинники. .

З часом була встановлена роль багатьох структур мозку в мотиваційній діяльності людини. 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, взаємодію та співіснування фізіологічних, психологічних і соціальних компонентів у мотиваційній сфері дитини, розглянути мотивацію, зокрема мотивацію навчання, під таким кутом зору, що дасть змогу побудувати таку модель навчальної мотивації, на основі якої можна буде встановити особливості навчальної мотивації дітей з розладами аутистичного спектру. Різні автори мають різні погляди та підходи до цього питання. Немає єдиної єдиної моделі чи загальноприйнятого підходу, хоча можна прослідкувати історичний розвиток цього питання та різницю в підходах вчених різних шкіл і напрямків. . Так, Р. Вудвортс і А. А. Ухтомський описують потребу в рамках теорії виникнення домінуючого вогнища збудження, а всі подальші дії спрямовані на зняття напруги, задоволення потреби, а саме дії на

усунення вогнища збудження. збудження (задоволення потреби), які кваліфікуються нервовою системою як пріоритетні. К. Левін [95, с. 216] описує потреби та мотиви в рамках своєї теорії поля, прирівнюючи виникнення потреби до виникнення напруженості в системі, вказуючи, що інтерес або прагнення зникають у міру задоволення потреби і лише зв'язок із психічними процесами здатний якісно їх підтримувати.

За словами К.У Левіна, перш ніж вирішити, на що реагувати, йде боротьба мотивів, і тільки коли рішення прийнято, напруга спадає. Власне, автор описує мотив як намір, і процес майже завершується, коли вибирається провідний мотив, тоді виконання дії стає майже умовно-рефлекторним. Про мотивацію, яка походить від потреб людини, писав і А. Маслоу. Він охарактеризував так звані мотиваційні стани: «будь-який психологічний чи фізіологічний стан, будь-яка зміна в тілі, яка певною мірою пов'язана з мотивацією, є в певному сенсі мотиваційним станом» [109, с. 113]. Співвідношення потреб і мотивів описано А. Н. Леонтьєвим у книзі «Проблеми психічного розвитку» так: «Потреба отримує своє визначення тільки в предметі діяльності: вона повинна як би знайти себе в ньому. потреба знаходить своє визначення в об'єкті («об'єктивується» в ньому), тоді даний об'єкт стає мотивом діяльності - тим, що її конкретно викликає [95, с.124].

Дж. Годфруа говорить про мотив як про думку, висновок, відповідно до якого людина діє" [47, с. 264]. Г. Мюррей визначив потребу як конструкт, який визначає "силу, яка структурує сприйняття та апперцепцію, мислення, уміння (здатність до вольових зусиль) і діяльності з метою певним чином перетворити існуючу ситуацію, яка не є задовільною. [135]. Насправді Мюррей, як і Гілфорд, визначив широкий спектр потреб. Мюррей розділив усі потреби на дві великі групи — органічні (біологічні) і психологічні. Автор описав потребу як силу, яка наказує сприйняття і діяльність. У його концепції ще немає поділу на придбані бажання, уподобання, мотиви чи базові потреби. Л. І. Божович, описуючи потреби і мотиви дітей у процесі розвитку, робила акцент на вольовому контролі над потребами. Автор вважав, що «для розуміння ролі

потреб у формуванні особистості необхідно враховувати, що в процесі життя дитини виникають і розвиваються нові соціальні потреби...» [25, с. 124].

Божович говорить про формування потреб подібне до становлення характеру, вважаючи цей процес одним із найвизначальніших у формуванні особистості дитини. У цьому питанні Л. І. Божович вдалося зафіксувати наявність опосередкованих потреб, які мають усвідомлений характер. З її теорії випливає, що в процесі розвитку потреб, а в подальшому розвитку мотиваційної сфери біологічні потреби поряд з психологічними переходять у свідоме управління особистості, людина в процесі розвитку отримує можливість управляти своїми потребами. Також Л.І.Божович зазначає, що потреба не має здатності визначати цілеспрямовану діяльність людини, а може викликати лише неорганізовану діяльність (за винятком вроджених біологічних потреб, які нерозривно пов'язані з вродженими механізмами їх задоволення). Також Л.І. Основною для розвитку соціальних потреб дитини Божович вважає потребу у враженнях. У процесі розвитку ця первинна потреба ускладнюється і викликає різноманітну та багатогранну дослідницьку діяльність дитини, а на її основі потребу в пізнанні, що спонукає дитину все глибше входити в навколишнє середовище та оволодівати ним.

Н. Бордовська та А. Реан описують мотив як «внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду діяльності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане із задоволенням певної потреби» [30, с. 57]. С. Д. Максименко характеризує потребу як «стан живої істоти, в якому виявляється залежність людини від конкретних умов існування». Діяльність людини за своєю суттю є соціальною. Людина не тільки пристосовується до умов життя, а й змінює їх відповідно до своїх потреб у процесі діяльності. "Особистість як суб'єкт діяльності, задовольняючи власні потреби, взаємодіє з навколишнім середовищем, ставить перед собою певну мету, спонукає до неї, добирає засоби для її здійснення, проявляє фізичну і розумову активність, досягаючи поставленої мети. Мотив - це внутрішній спонук, який спонукає людину діяти». [101, с. 68].

Якщо говорити про розвиток мотивів, то власне розвиток мотивів є частиною розвитку мотиваційної сфери, яка, у свою чергу, є важливою складовою розвитку особистості. "Мотиви діяльності і поведінки людини генетично пов'язані з її органічними і культурними потребами, в яких людина відчуває потребу. Потреби породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнання і засвоєння. Підхід до питань мотивації, зокрема потреб і мотивів, у теорії самовизначення Е. Дечі та Р. Райана є структурованим і практичним. Згідно з цією теорією автори виділяють два основних типи мотивації за походженням – внутрішньої та зовнішньої. Внутрішня мотивація, на думку авторів, є важливою конструкцією, яка відображає природну здатність людини до навчання та засвоєння. Вона повністю базується на інтересах особистості і не вимагає віддаленої вигоди, а для того, щоб вона бути підтриманим, воно вимагає задоволення основних психологічних потреб у самовизначенні, компетентності та близьких стосунках» [135, с. 227].

Зовнішню мотивацію автори визначають як прояв діяльності з метою отримання певних конкретних наслідків. Автори говорять про вроджені психологічні потреби, такі як компетентність, незалежність (автономія) і спорідненість (міжособистісні). Вони визначають ці потреби як обов'язкові для психологічного зростання і благополуччя, звертаючи увагу на те, що незадоволення цих потреб викликає дискомфорт і порушення психологічного розвитку. Отже, якщо говорити про потреби, то, згідно з перерахованими вище теоріями, вони виступають як певні передумови мотивів і мотивованої діяльності. Знання потреб дитини дає нам розуміння того, що для неї важливо, що її цікавить. Такі знання дають нам можливість не тільки використовувати конкретні мотиваційні чинники як стимули, а й дозволяють формувати мотивацію у конкретної дитини, використовуючи не тільки її переваги, а й потреби. Згідно з працями О. М. Леонт'єва, потреби перетворюються на мотиви як у процесі психологічного аналізу, так і через їх конкретизацію та набуття об'єктивності. Також у цьому процесі одну з ключових ролей відіграють емоції,

які відіграють роль внутрішніх сигналів і безпосередньо виражають зв'язок між мотивами та діяльністю, що їх реалізує [95, с. 315].

Слід зазначити, що, на думку автора, йдеться не про рефлексію, а про власне відображення емоційного стану в процесі мотивованої діяльності. Також важливим поняттям у психології мотивації та психології розвитку є поняття мотивації майстерності – це термін, запропонований Дж. Морганом і Р. Хармоном, який визначає мотивацію як рушійну психологічну силу, яка стимулює індивіда намагатися самостійно, зосереджено та наполегливо вирішувати проблеми або набувати та вдосконалювати навички чи завдання, які є для нього принаймні дещо складними [140, с. 319]. 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 найважливішими процесами мотивації змістом навчального матеріалу є 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. Найбільш значущою для навчальної діяльності Савченко визначає мотивацію, засновану на пізнавальних інтересах. Г. Мюррей (H. 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 [144, с. 320]. І. О. Ільїн описує особливості онтогенезу мотивації в різних вікових групах. Так, у дітей від народження до року є мотивація, яка визначається особливостями сприйняття дитини. Вже в три тижні дитина сама вибирає, куди спрямувати свою увагу. З трьох місяців після народження у дитини з'являється яскраво виражена потреба в емоційно-позитивному переживанні потреби у зв'язку зі сприйняттям об'єкта та умовами задоволення потреби. У цей же період у немовлят з'являються не тільки життєві (харчові) потреби, а й зародки духовних: взаємодія з дорослими, інтимне та особисте спілкування, в обміні позитивними емоціями.» Якщо говорити про те,

коли з'являються перші мотивовані дії, це можна пов'язати з появою перших довільних рухів у дитини, що відбувається на четвертому-сьомому місяці після народження дитини. Тобто перші мотивовані дії пов'язані з розвитком рухової сфери дитини. Приблизно з півтора років разом із зовнішніми подразниками, що створюють «психічне поле» дитини, виникають уявлення та образи уяви, які по суті є цілями. Тобто в цей період життя мотивація дитини визначається розвитком пізнавальних процесів. У дошкільний період, на думку Д. Б. Ельконіна, основним видом діяльності є сюжетно-рольова гра.

Завдяки грі психіка дитини розвивається і набуває зразків поведінки. Гра також сприяє розвитку мотиваційної сфери дитини, оскільки виникають нові інтереси і формуються цілі, пов'язані з цими інтересами [67, с. 152]. З чотирьох років починає проявлятися смислоутворююча функція мотиву, коли дитина починає планувати свою діяльність. Приблизно з цього ж віку дитина починає розрізняти бажання за значущістю, розвивається так звана субординація бажань. Діти вчаться впорядковувати свої бажання за існуючими правилами. «Відбувається перехід від мотивів, що мають форму афективно забарвлених безпосередніх бажань, до мотивів-намірів, які пов'язані з самоконтролем». [75, с. 230]. Також у цей період образ іншої людини впливає на регуляцію дитиною власної поведінки, тобто можна говорити про процеси соціальної фасилітації та гальмування.

Можна простежити закономірність, що мотивація, зокрема мотиви, які формуються внаслідок потреб та інтересу, залежать від розвитку ряду психічних процесів і певних параметрів фізичного розвитку дитини. Еллен Скіннер (Портлендський державний університет, США) розглядає мотивацію як цілісну мотиваційну систему, яка характеризується динамічністю, повторюваністю патернів у відповідних ситуаціях, а також змінюється з часом під впливом певних факторів [34]. Автори також виділяють низку факторів, що визначають мотивацію кожної конкретної людини, зокрема очікування успіху, відчуття контролю над ситуацією, наявність чи відсутність набутої безпорадності, цілі, здатність до саморегуляції та рівень саморегуляція, інтерес,

прихильність. Міхай Чиксентіміхай у своїй теорії потоку окреслив внутрішню мотивацію в рамках суб'єктивного досвіду, який набувається тут і зараз, коли люди залучений до певної діяльності [137, с. 143].

Альберт Бандура у своїй теорії самоефективності запропонував соціально-когнітивну модель мотивації. Він розробив дискурс очікуваного успіху, який впливає на індивідуальну поведінку. Якщо людина відчуває себе успішною, то у неї підвищується відчуття своєї здатності керувати власним життям, реалізовувати свої цілі. Як і в кожній людській діяльності, мотивація є невід'ємною частиною процесу навчання. Якщо говорити про структуру навчальної мотивації, то важливо розглядати співвідношення мотивів і потреб у контексті навчальної мотивації. Навчання як діяльність може виникати у дитини як із внутрішніх мотивацій (internal motivation, Ryan and Deci), так і із зовнішніх стимулів, які сприймаються (perception), Л. Божович пропонує таку структуру навчальної мотивації:

Пізнавальні мотиви: 1. Мотивація змістом навчального матеріалу 2. Мотивація процесом навчання 42 Соціальні мотиви: 1. Статус (потреба бути студентом) 2. Почуття обов'язку та відповідальності Вузькоособистісні: 1. Досягнення успіху 2 Уникнення покарання [25, с. 228].

Важливо звернути увагу на основні потреби та мотивацію дітей з розладами аутистичного спектру. Діти з розладами аутистичного спектру часто мають сенсорні розлади [36], які насправді можуть викликати певні потреби, які перетворюватимуться на мотиви і, за баченням К. Левіна, виникатиме напруга, відбуватиметься боротьба мотивів, у якій мотив буде напевно переможе і виграє. що стосуватиметься більш виразної потреби. У роботі з дітьми з розладами аутичного спектру доцільно говорити про навчальну мотивацію як у психологічному, так і в дидактичному контексті. Таким чином, одне з визначень описує навчальну мотивацію як систему природних, соціальних та особистісних факторів, які спонукають дітей до зусилля, необхідні для подолання труднощів, реалізації власних нахилів, розвитку здібностей, участі в спілкуванні і т. д. 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. Леонт'єв 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. У дитини виникає інтерес до самостійного виконання дій. Дитина може повторювати одну і ту ж дію багато разів. З подальшим розвитком пізнавальних інтересів формуються цілі і мотиви, на основі цього виникає інтерес до процесу навчання, пізнання нового, прагнення до набуття нових умінь і навичок. Дитина задає питання типу «що це?», а потім «чому?».

Далі розвивається інтерес до гри, яка, з одного боку, розвиває основні психічні процеси дитини, а з іншого боку, є основним видом діяльності, який в той же час є найбільш привабливим для дитини. Імовірність наявності у дитини інтересів або мотивів дій визначається діяльністю, до якої дитина залучена. З чого випливає, що чим ширше коло видів діяльності, до яких дитина залучається, тим більше цілей і мотивів вона потенційно має і тим більше інструментів ми маємо для впливу на навчальну мотивацію.

Враховуючи вищенаведене, складається така модель мотивації учіння:

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

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

Отже, можна зробити висновок, що 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 можливості для формування та спрямування мотиваційних процесів.

1.3. Особливості мотивації учіння у дітей з аутизмом

Особливості розвитку психічної сфери описували ряд авторів - К. О. Островська, В. М. Синьов, Д. І. Шульженко, Т. В. Скрипник. Так, К. О. Островська зазначає, що «психологічна картина аутичних розладів може мати різні форми – від дитини з низьким рівнем інтелекту, яка не говорить і дезадаптована, до вибірково обдарованої зі специфічними інтересами та «дорослим» мовленням. поширеність цього захворювання передбачає зміни в усіх психічних сферах – перцептивній, інтелектуальній, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо [129].

Тобто внаслідок порушень, пов'язаних із наявністю аутизму у дитини, змінюється структура мотивації – відмінності психічних процесів, таких як відчуття та сприйняття, особливості емоційно-вольової сфери, які притаманні наявності аутизму у дитини, визначити структуру мотивації, мотиви та спосіб реагування на них дитини з аутизмом. Таким чином, критерії діагностики аутизму відповідно до DSM-5 включають: стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії, обмежені, повторювані моделі поведінки, інтересів або діяльності, і ці симптоми повинні призводити до значних порушень у соціальній, професійній та інших важливих сферах функціонування [38]. Аутичний розлад – це важка форма патології психічного розвитку з соціальними, комунікативними, мовленнєвими, регуляторними порушеннями [58, с. 57]. Спектр аутичних розладів - це багатогранне різноманіття, відмінності, відхилення та розлади, центральним і загальним з яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть страх) аутистів вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема з оточенням. [128, с. 55].

Говорячи про соціально-педагогічну та психологічну допомогу особам з аутизмом, К.О. Островської [128, с. 65] стверджує, що в цей час у західних країнах склався і продовжує розвиватися мультимодальний догляд, центром якого є індивідуальний підхід до дитини та забезпечується «командою» професіоналів, які перебувають у тісному контакті з родиною. Такий підхід демонструє досить високу абілітаційну ефективність корекційного процесу. У системі спеціальної освіти України аутизм не виділяється як окрема категорія, а діти з таким діагнозом залишаються здебільшого поза освітнім простором і без можливості отримати спеціальну допомогу. 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-розвивальних і корекційно-профілактичних методик, які б враховували особливості психічного розвитку дітей з аутизмом, адаптації методик навчання, що використовуються в освітній практиці інших країн.

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. Це свідчить про те, що формування системи допомоги людям різного віку з аутизмом в Україні знаходиться на стадії становлення. Слід відмітити позитивний вплив на формування такої допомоги «Закону про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, який дав змогу перевести реалізацію права дітей на освіту у відповідні та відповідні умов для них від поодиноких випадків в окремих навчальних закладах, що стало проблемою, до системної її реалізації.

Важливість розробки детальних індивідуальних програм розвитку, які доповнюють психолого-педагогічний профіль розвитку дитини, отриманий в результаті ретельно проведеної діагностики із залученням мультидисциплінарної команди спеціалістів, зумовлена, серед іншого, У великій мірі через те, що аутизм як стан не має методів лікування, основним

засобом впливу є розвиток функціональних можливостей, схильностей і здібностей дитини, реабілітація, а при необхідності реабілітація та корекція. Тому велике значення має методика роботи в процесі розвитку, виховання та навчання цієї групи дітей. 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 C.). На основі аналізу запропонованих у літературі напрямів корекційно-розвивального навчання та нейропсихологічних моделей аутизму визначено основні риси дитини з аутизмом (сенсорна невпевненість та поведінковий надмірний консерватизм) та складено широку програму корекційної -запропоновано розвивальне та корекційно-профілактичне навчання дітей з аутизмом (в рамках нервово-психічної реабілітації). Ця програма включає чотири напрямки такої роботи:

1) корекція регуляторної дисфункції шляхом формування всіх рівнів обробки інформації;

2) корекція порушень механізму контролю процесу обробки інформації та планування дій шляхом формування центрального зв'язку та корекції когнітивних порушень у дітей з аутизмом;

3) корекція порушень соціальної поведінки шляхом підвищення рівня сформованості здатності до соціальної взаємодії;

4) профілактичне та корекційно-розвивальне навчання через формування єдиної, універсальної, високоорганізованої системи обробки інформації та формування соціально-емоційної поведінки [129, с. 660].

Український дослідник С.Мамайчук виділяє такі пріоритети корекційної роботи з формування комунікативної активності людини з аутизмом:

- «виявлення та актуалізація прихованої, латентної потреби в спілкуванні та використання цього комунікативного потенціалу для розвитку всіх психічних сфер і підвищення життєвої компетентності;

- розвиток і корекція емоційно-комунікативної сфери батьків та інших членів сім'ї, навчання їх адекватним моделям спілкування з дитиною;

- навчання людини з аутизмом комунікативним навичкам і вмінням» [104, с. 115]. Розробка та впровадження комплексного психолого-педагогічного підходу до роботи з дітьми з аутизмом, що можливо лише за умови сімейно-орієнтованого підходу. , передбачає структурування взаємодії батьків і дітей і потребує глибшого спостереження та дослідження різних сфер сімейного життя.Проведене Х.М.Експериментальне дослідження пацієнта свідчить про перспективність наступного наукового пошуку в галузі психолого-педагогічної допомоги особам із аутистичним спектром.

Потенційно перспективними напрямками в цьому аспекті автор вважає розробку нових методик, розробку детальних та ефективних форм подальшої інтеграції дітей з аутизмом у систему освіти за рахунок як змін у системі освіти, так і вдосконалення допомоги особам з аутизмом. аутизм, прокладання індивідуальних освітніх маршрутів; робота в напрямку професійної орієнтації та подальшого працевлаштування осіб з порушеннями розвитку та аутизмом зокрема. 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 Л. Каннер (1955) зазначав, що розумова відсталість не є обов'язковим компонентом раннього аутизму. 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 [216].

Баєнська Є.Р., М.М. Ліблінг, О.С. Нікольська, В.В.Лебединський характеризує аутизм як надзвичайну самотність дитини, порушення її емоційного зв'язку навіть із найближчими людьми, з проявами крайньої

стереотипності у поведінці, яка проявляється у консерватизмі у стосунках зі світом, боязні змін у ньому, а також у значній кількості одноманітних дій, потягів та інтересів. Також характерні ознаки порушень мовленнєвого та інтелектуального розвитку, які здебільшого не пов'язані з первинною недостатністю цих функцій, а є похідними від основних особливостей стану, виражене зниження порогу афективного дискомфорту, домінування негативних переживань. , стан тривоги, страху перед іншими [96, с. 56].

Критеріями зарахування дітей до певної групи О. С. Нікольська вважала характер і ступінь первинних порушень, вторинних і третинних дизонтогенетичних утворень, у тому числі гіперкомпенсаторних, розподіляючи їх на чотири групи від найважчих до найлегших проявів. Для першої групи дітей характерна відчуженість від навколишнього середовища, повна відсутність потреби в контакті з оточуючими людьми, польова поведінка, аутизм, відсутність навичок самообслуговування. Для другої групи характерна переважна кількість стереотипів, частий симбіоз з матір'ю. Діти третьої групи відрізняються надмірною захопленістю власними стійкими інтересами, фантазіями, підвищеними потягами, які проявляються в стереотипній формі. Для дітей четвертої групи характерна підвищена вразливість, загальмованість у контактах, пошуки захисту у близьких, прагнення до вироблення соціально-позитивних стереотипів поведінки, нерозвиненість форм спілкування [122, с. 8].

Натомість К.С. Лебединська, спираючись на етіопатогенетичний підхід, виділяє 5 варіантів раннього дитячого аутизму: ранній дитячий аутизм з різними захворюваннями центральної нервової системи; психогенний аутизм; ранній дитячий аутизм шизофренічної етіології; ранній дитячий аутизм із захворюваннями обміну речовин; ранній дитячий аутизм з хромосомною патологією [93, с. 55]. Загалом більшість українських вчених визнають, що в основі аутизму лежить розлад центральної нервової системи, тому найпоширенішим трактуванням аутизму є погляд, згідно з яким аутизм є наслідком порушення розвитку нейронних структур, воно завжди має анатомо-

фізіологічну основу та численні етіологічні фактори. Аутизм структурно є розладом спектру, тобто моделі симптомів стану, рівень функціональності людини, а також набір інших характеристик аутизму поєднуються в найрізноманітніших комбінаціях, і стан виражається в різних ступенях тяжкості. До аутичних психічних розладів у дітей належать: ранній дитячий аутизм Л. Каннера, аутичний синдром Д. Аспергера, аутизм з олігофренією; синдром Ретта; дитячий аутизм, викликаний органічними захворюваннями головного мозку; дитячий аутизм з інших причин; атиповий аутизм; атиповий аутизм із затримкою психічного розвитку; атиповий аутизм без розумової відсталості; інші дезінтегративні розлади дитячого віку, гіперактивні розлади, які поєднуються із затримкою психічного розвитку та стереотипністю рухів тощо [57, с. 56]. К.С.Лебединська зазначає, що діагноз «ранній дитячий аутизм» базується на таких грубих симптомах, як схильність до стереотипних дій, нетерпимість до змін навколишнього середовища [62,74,93,106].

У перші роки життя у дітей з аутизмом формується негативне ставлення до навколишнього світу, виникають різноманітні сенсорні та мовленнєві стереотипи, постійне відчуття дискомфорту, одноманітні ігри, часто з неігровими предметами. Цей тип загального розвитку визначається наявністю патологічного або порушеного розвитку, який вперше проявляється у віці дитини до трьох років, і має характерну феноменологію порушення функціонування всіх трьох сфер, що визначають стан: реципрокна соціальна взаємодія, спілкування, стереотипні, повторювані, не завжди ефективні форми поведінки. Посилаючись на Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду, український дослідник К.О. Островська вважає аутизм первазивним (наскрізним) розладом розвитку, який зачіпає практично всі рівні психіки: сенсорну, моторну, соціально-емоційну, когнітивну та комунікативно-мовленнєву сфери. Поширеність цього порушення зумовлює наявність змін у всіх психічних сферах – сенсорній, перцептивній, психічній, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо [129, с. 32].

Досліджуючи феноменологію аутизму, Т.В.Скрипник приходять до висновку, що до спектру аутичних розладів належать діти з різним рівнем інтелектуальних і мовленнєвих здібностей. Незалежно від рівня розвитку мовлення та мислення найбільш характерною рисою дітей з аутизмом є відсутність соціальних навичок. Другою суттєвою 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 (гіперфокус уваги), що визначає характерні реакції на зовнішні впливи. [129, с. 8]. Розумові здібності дітей з аутизмом 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 [81, с. 192].

Також для дітей з аутизмом характерна нецілеспрямована рухова активність, яка виявляється в стрибках, своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх кутів очей. Рухове занепокоєння може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі. Як у грі, так і в поведінці дитини в цілому, звертає на себе увагу слабкий розвиток моторики, незграбність довільних рухів, особливі труднощі в оволодінні базовими навиками самообслуговування, прийому їжі і т.д. При неврологічному обстеженні часто можна виявляє м'язову гіпотонію або гіпертонус м'язів. Поруч з незграбністю і слабкістю, характерні манірні і дивні рухи, схильність до несподіваних і своєрідних жестів. Всі ці особливості простежуються в динаміці розвитку дитини з аутизмом з раннього віку і формують специфічну аномалію її розвитку.

Д.І. Шульженко запропонувала типологію аутистичної особистості дитини, в основу якої покладено особистісний сенс спрямування дитини з аутизмом, вирізняє сім окремих типів особистості за такими показниками: світосприйняття дитиною довкілля, як одиниці самосвідомості, взаємодія з живими і неживими об'єктами та рівень залежності від них, когнітивні та

творчі стилі, особливості взаємодії такої комунікації, наявність спорадичних системоутворюючих тривожних факторів та реактивного реагування і їхньої взаємодії. Усі ці чинники і процеси впливають на поведінку дитини та визначають її подальший розвиток. Представлена психологічна класифікація можливих типів особистості людей з аутизмом є однією з перших спроб класифікації, яка, в своїй суті, спрямована на збереження цілісної психічної організації дитини, особливо на підтримання стабільності в ситуаціях, які змінюються протягом її діяльності та життя [129, с. 164].

Отже, це такі види:

- «Тип симбіотичної спрямованості особистості. Характеризується високим рівнем залежності від присутності певної особи (мама, батько, брати, сестри, няня тощо). Тобто соціально реалізуватися дитина може лише при наявності конкретної людини, яка йому потрібна;

- тип мовної спрямованості особистості. Характеризується сформованим мовленням, мотивацією до мовлення, вербалізмом і спрямованістю на оригінальність, винахідливість мовного особистісного складу;

- тип комунікативної спрямованості особистості, що характеризується наявністю прагнення бути в центрі уваги і спілкуватися як в умовах мовленнєвої диспозиції, так і поза нею; при цьому у дитини ще не сформовані механізми комунікативних дій;

- тип динамічно орієнтованої спрямованості особистості на розвиток здібностей, що характеризується сукупністю здібностей дитини (творчих, конструктивних, спортивних тощо);

- тип індіферентної спрямованості особистості. Характеризується байдужою формою сприйняття навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, нездатністю самостійно приймати рішення, прагненням уникати будь-яких, навіть спрощених, ситуацій;

- тип реактивно-тривожної спрямованості особистості, що характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявність фобій, страхів, побоювань у критичних для дитини з

аутизмом ситуаціях (зміна місця проживання, скупчення значної кількості людей у натовпі, незвичний перебіг подій; незнайомі, а тому небезпечні в розумінні дитини місця чи обставини).)» [129, с. 164]. Відповідно до типу спрямованості особистості дитини з аутизмом психологу необхідно підбирати відповідні методи педагогічної взаємодії. Методи педагогічної взаємодії мають 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 перцептивного, мовного, моторного, соціального знань, умінь і навичок, а також корекції соціально несприятливих форм поведінки кожної дитини зокрема. Усі методи та етапи корекції аутизму найбільш ефективні, коли вони індивідуально адаптовані, проводяться постійно, довгостроково та систематично. Для цього в більшості закладів для дітей з аутизмом використовуються комплексні методи - логотерапія, ігротерапія, методи модифікації поведінки, спеціалізована лікувальна фізкультура, сенсорна та музична терапія.

У мовленні цієї групи дітей яскраво проявляються розлади аутистичного спектру. Часто буває, що, маючи потенційно великий словниковий запас і здатність використовувати складні мовні звороти, діти не використовують мову для спілкування. В кожному конкретному випадку це може бути наявність повного або ситуативного мутизму (відмова говорити), в інших – аутистична мова, спрямована в простір, на себе, ехолалія (повторення слів, фраз) при відповіді на питання. Характерна відсутність вживання особових займенників, звертання до себе в третій особі. Тембр і модуляція голосу можуть мати неприродні відтінки, часто химерні і гугнявість. Внаслідок порушення розвитку комунікативної функції мовлення нерідко спостерігається підвищене прагнення до словотворення, неологізмів, безцільного маніпулювання звуками, складами, окремими фразами з віршів і пісень [224].

І.П. Логвінова визначила, що в особливостях невербального компонента комунікативної діяльності дітей з розладами аутичного спектру після впровадження методики формування невербальних засобів спілкування у дошкільників з розладами аутичного спектру спостерігається позитивна динаміка. у розширенні репертуару та збільшенні частоти використання ними невербальних засобів при ініціації, підтримці та розвитку та завершенні контакту; у підвищенні рівня рухової та звуконаслідуювальної діяльності; у формуванні основних комунікативних функцій; удосконалення вміння встановлювати зв'язки візуальної комунікації та поєднувати невербальні засоби між собою [97].

Розвиток мовленнєвої діяльності у дітей із спектром аутичних розладів відіграє важливу роль в умовах навчально-виховного процесу. Досліджуючи сформованість соціальних компетентностей у дітей з аутизмом, К.О. Островська зазначила, що діапазон розвинутих соціальних компетенцій дітей суттєво залежить від ступеня вираженості проявів аутизму. Так, діти з легким ступенем тяжкості проявів аутизму зазвичай демонструють «чотири основні компоненти соціальних компетенцій: пізнавальну, діяльнісну, морально-ціннісну та особистісну. У дітей з глибоким та середнім ступенем аутизму кількість сформованих соціальних компетенцій становить істотно знижений і включає когнітивний, діяльнісний і емоційний компоненти» [129, с. 184].

Автор зазначає, що «ефективна психологічна реабілітація дітей з аутичними розладами включає постановку цілей і очікуваних результатів, зокрема: - цілями є відновлення, корекція психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для розвитку і утвердження особистості». особистість - очікуваними результатами є досягнення оптимального психоемоційного стану, соціального та професійного самовизначення, підвищення рівня набуття та засвоєння знань, умінь і навичок, успішна психологічна адаптація, реабілітація, особистісне становлення. особистість, нормалізація сімейних відносин, сформована здатність адаптуватися до існуючих у суспільстві вимог. Психологічна реабілітація

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

- експертно-психологічне дослідження;

- психологічна діагностика когнітивних (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява); регуляторні (увага, емоції, почуття, воля) та інструментальні (темперамент, здібності, характер) функції психіки, рівень розвитку та особистості індивіда – за потребою;

- визначення в індивідуальній програмі реабілітації інваліда, дитини-інваліда методів, прийомів, обсягів, термінів, процедур, засобів їх психологічної реабілітації в процесі консультування, корекції, психотерапії, профілактики;

- психологічний супровід (система соціально-психологічних, психолого-педагогічних заходів, форм і методів допомоги людині з метою оптимізації її психоемоційного стану);

- сприяння соціально-трудовому самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці, визначенню рівня підтримки при працевлаштуванні;

- психолого-педагогічний супровід (системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, реабілітації тощо). розвиток особистості, нормалізація сімейних відносин, інтеграція людини в суспільство);

- психологічна адаптація (система заходів, спрямованих на формування здатності людини пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог і критеріїв шляхом засвоєння норм і цінностей цього суспільства);

- організація психологічного просвітництва, психопрофілактики та психокорекції в роботі з сім'єю інваліда та дитиною-інвалідом;

- навчання прийомам, методам саморегуляції, самовиховання, самовиховання з метою зниження негативних психічних станів в умовах реального життя;

- формування позитивних мотивацій, установок на соціалізацію;

- ведення документації;

- робота в мультидисциплінарній команді. Психолого-педагогічна реабілітація включає: консультування; психолого-педагогічна діагностика; психолого-педагогічний патронаж; психолого-педагогічна корекція; психолого-педагогічний супровід» [129, с.9].

Для того, 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 садків. Крім того, усі корекційні педагоги повинні знати про наявність скринінгових шкал для діагностики розладів спектру аутизму, застосовувати їх у разі потреби, володіти знаннями 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 неможливими для навчання та 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. Програми раннього втручання для дітей з аутизмом можуть починатися у віці трьох-чотирьох років або навіть раніше. У форматі програм раннього втручання психотерапевт працює індивідуально з дитиною протягом 15-40 годин на тиждень за активної участі родини пацієнта.

Програми виконуються вдома; водночас докладаються певні зусилля для забезпечення спілкування хворої дитини з нормальними однолітками, особливо на пізніх етапах лікування. Програми включають: Розвиток основних навичок. Програми раннього втручання наголошують на розвитку наступних основних навичок, необхідних для навчання: звертати увагу в першу чергу на інших

людей, виконувати прохання та слідувати іншим. Велика увага також приділяється мовленнєвому та моторному наслідуванню, розвитку мовлення, функціональній та символічній грі з іграшками, а також соціальним взаємодіям. Оптимальні умови навчання для засвоєння базових навичок, яке здійснюється індивідуально, індивідуально, перш за все необхідна структурована, упорядкована обстановка, яка дає змогу сконцентрувати увагу та виключає появу відволікаючих факторів. Пристосовуючи набуті навички до природних умов, економічний характер середовища поступово змінюється і наближається до реального; метою цього є посилення спонтанного використання засвоєних основних навичок, узагальнення їх і адаптація до природних і більш складних умов зовнішнього середовища. Використання функціонального підходу до проблемної поведінки, стимулювання інтересу дитини до виконуваних завдань шляхом включення в програму її улюблених занять і структурування навчання сприяють мінімізації її проблемної поведінки. Частково або повністю усунути проблемну поведінку можна за рахунок з'ясування ролі цих форм поведінки (прохання про допомогу, відмова виконувати вимоги педагогів), зміни зовнішніх умов з метою стимулювання адекватної поведінки, навчання навички дитини, які дозволяють їй ефективно справлятися з ситуацією. 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 що симптоми, рівень функціональності, а також інші характеристики кожної зі сфер розвитку при аутизмі складаються з найрізноманітніших комбінацій, 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 різних за змістом психолого-соціальних ситуацій.

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 розладами розвитку. Ці симптоми зменшуються з віком (за умови роботи з дітьми, а також пов'язані з вираженістю соціальних симптомів). Багато досліджень описують як гіперчутливість, так і гіпочутливість, часто коливання між двома полюсами [40]. У подальших дослідженнях на основі емпіричних даних були розроблені так звані «8 принципів сприйняття у людей з аутизмом», які включають:

1. За замовчуванням спосіб сприйняття в осіб з аутизмом більш локально орієнтований, ніж у осіб з типовим розвитком;
2. Підвищений градієнт складності нервової організації має зворотну залежність від рівня виконання завдань низького рівня складності;
3. Рання атипова поведінка виконує регулятивну функцію щодо особливостей сприйняття;
4. Ділянки мозку, відповідальні за первинне сприйняття, а також асоціативні відділи нетипово активуються під час виконання соціально орієнтованих і несоціальних завдань;
5. Не всі люди з аутизмом мають вищий рівень сприйняття
6. В основі феномену савантизму лежать особливості сприйняття.
7. Феномен савантизму є одним із підвидів моделі первазивних порушень розвитку.
8. Підвищення рівня функціонування первинних рецепторних відділів мозку може відповідати за особливості сприйняття при аутизмі [41].

Розглянемо основні види відчуттів, які використовує дитина в процесі навчання - це зір, слух і дотик. Зорове сприйняття у дітей з аутизмом характеризується змінами сприйняття, які не залежать від гостроти зору. Стівен Дакін описує «три класи явищ візуального сприйняття, пов'язаних із розладами

спектру аутизму: підвищена увага та обробка дрібних деталей (локальної структури), або знижене сприйняття загальної/глобальної структури, або нездатність ігнорувати глобальну/контекстуальну інформацію, а також порушення зорове сприйняття руху» [42].

О.Богдашина запропонувала перелік розладів зорового сприйняття, які зустрічаються найчастіше. Автор розділив їх за ступенем вираженості на гіперчутливість і гіпочутливість. Основними ознаками гіперчутливості є: - Зосередженість на дрібних частинках (особливо пилу); - Відсутність сприйняття темряви та/або яскравого світла; - Порушення сприйняття різких спалахів світла; - Більшість часу погляд спрямований вниз; - Заплющення (примружування) очей при яскравому світлі. До основних ознак гіпочутливості автор відносить: Захоплення світлом - Інтенсивне розглядання предметів і людей - Рухи пальцями або предметами перед очима - Захоплення відображенням світла та/або яскраво забарвлених предметів; - Малювання контурів предметів руками [43].

Також визначено соціальні симптоми, які виникають у багатьох випадках, коли присутній візуальний компонент, такі як соціально незвичайні способи вказівки, проблеми з інтерпретацією жестів, незвичні форми візуального контакту, проблеми з інтерпретацією виразу обличчя, проблеми зі спостереженням за напрямком погляду інших людей і труднощі зі спільним полем уваги, а також несоціальні ознаки, такі як повторювана стереотипна поведінка [46]. К. О. Островська у своїй монографії описує вплив сенсорних розладів на розвиток дітей з аутизмом та визначила основні феноменологічні особливості та індивідуальні варіанти перебігу цих розладів. Розглянемо порушення в окремих сенсорних системах, які найчастіше зустрічаються у дітей з аутизмом.

Слуховий аналізатор: «здорові діти здатні до значної локалізації звуку. Відомо також, що для маленьких дітей характерна вибірковість до мовних подразників. Вважається, що ця вибірковість закладена еволюційно. Діти з аутизмом часто не реагують навіть на гучні звуки. , створюючи враження

глухих. Водночас вони виявляють підвищену чутливість до деяких звуків, наприклад, закривають вуха, коли чують гавкіт собаки. Дуже часто спостерігається відсутність вибіркової уваги до звуків мови» [129, стор. 28]. Варто підкреслити, що ми часто маємо ситуацію підвищеної чутливості до звуків і шумів немовленнєвого походження і, на перший погляд, несприйняття звуків мови.Порушення тактильної чутливості характеризується наявністю так званого «тактильного захисту», коли дитина не дозволяє торкатися до різних частин свого тіла, що ускладнює виконання побутових і гігієнічних процедур — одягання, купання, стрижки тощо. Дитина може уникати певного типу матеріалу - шорсткого, твердого, м'якого, слизького чи іншого, або, навпаки, проявляти надмірний інтерес до певного виду матеріалу. Також порушення тактильної чутливості може проявлятися в тому, що дитина пізнає навколишнє середовище і нових людей через дотик. Тобто в таких випадках тактильна чутливість набуває значно більшого значення у формуванні уявлень про навколишній світ, а також «призводить до істотних змін у формуванні схеми тіла та фізичного образу Я» [129, стор. 38].

Також вибіркковість дотиків може викликати обмеження пізнавальної діяльності. Також порушується розвиток соціальної взаємодії, оскільки дотики мають певне значення в спілкуванні, а їх уникнення або надмірна потреба в певному виді дотиків також може вплинути на соціальну адаптацію дитини. Таким чином ми можемо формувати позитивні і негативні підкріплення, засновані на симпатіях або антипатіях дитини до тих чи інших типів відчуттів тієї чи іншої модальності. Такий підхід цілком виправданий і ефективний на початку роботи з дитиною, коли необхідно налагодити спілкування, «звіт» між дитиною та психологом.

Звичайно, в процесі роботи мотивація також будується, виховується, і ми перестаємо використовувати елементарні прості речі, щоб стимулювати дитину, і покладаємося більше на сприйняття, а не на відчуття. Проте саме відчуття – це перший крок, зрозуміла для дитини «мова», за допомогою якої ми можемо налагодити спілкування.

На думку Т. В. Скрипник, особливості сенсорної сфери при аутизмі визначаються: «1) фрагментарністю сприйняття зовнішньої інформації (фіксацією на певних зорових об'єктах, звукових чи тактильних враженнях) через неможливість сприйняття цілісної ситуації; 2) труднощами сприйняття зовнішньої інформації в одночасному сприйнятті інформації, що надходить від різних органів чуття (бачиш — не чуєш; чуєш — не відчуваєш); 3) низька або значно висока чутливість до певних зовнішніх подразників». [129, с. 38]. Щодо стосується емоційного досвіду, було виявлено, що люди з аутизмом мають вищий рівень негативних емоцій, але однакові рівні позитивних емоцій порівняно з нейротиповими особами. З точки зору здатності назвати свої емоції, приблизно дві третини людей з аутизмом переступають поріг алекситимії. Щодо регуляції емоцій, люди з аутизмом використовували переоцінку своїх емоцій рідше, ніж особи з нейротиповим розвитком, а також мали нижчий рівень самоефективності в оцінці емоцій. Зокрема, діти з аутизмом повільніше визначали емоції, які вони відчували, і особливо багато помилялися при ідентифікації гніву [48]. Згідно з іншими дослідженнями (Samson, Hardan, Podel) особи з аутизмом демонстрували такі ж рівні реакцій, як і особи з нейротиповим розвитком. Але, незважаючи на це, профіль емоційної регуляції в осіб з аутизмом відрізняється і характеризується менш частим використанням когнітивної оцінки і більш частим використанням придушення. При запланованому використанні когнітивної оцінки особи з аутизмом були менш здатні її використовувати, але за допомогою могли оцінити ситуацію та зробити оцінку та використати отримані знання [49].

На поведінковому рівні мотиваційна сфера дітей з аутизмом розглядається з точки зору трьох компонентів – соціальної орієнтації, винагороди та соціальної підтримки. Щодо соціальної орієнтації, то відомо, що увага дітей з аутизмом більше зосереджена на матеріальних об'єктах, ніж на соціальних (Oppenheim et.al., 2019). Дитина може не помічати людей, але зосереджуватися на дрібних предметах. Крім того, часто діти з аутизмом «прикуті» до стереотипних предметів і не розлучаються з ними ні вдень, ні вночі.

Ослаблений соціальний інтерес призводить до небажання дітей з аутизмом брати участь у груповій роботі, що значно обмежує їх соціалізацію (Scheeren et.al., 2012). Наслідком обмеженості соціального інтересу є практична відсутність у дітей з аутизмом потреби у визнанні та самоствердженні в соціальній групі. Натомість потреба в елементарній самоактуалізації задовольняється в їх локалізації на матеріальних об'єктах, звуках, об'єктах стереотипізації (Шульженко, 2015). Діти з аутизмом мотивуються до праці за допомогою винагород та заохочень (Тарасун, 2018).

У психотерапевтичній практиці позитивна поведінка дітей заохочується стимулами, а негативна – ні. Наприклад, як винагорода використовується задоволення потреби дитини в бажаній їжі. Традиційна похвала здоровій дитині не завжди ефективна на перших етапах роботи з дитиною. Очевидно, це через несформовану потребу у визнанні. Проте, враховуючи постійну практику використання похвали та введення її у звичку (стереотипність), дитина з аутизмом може сприймати словесну похвалу як спонукання до дії. Особливої уваги у формуванні мотиваційної сфери дитини заслугове врахування соціальної підтримки з аутизмом (Островська та ін., 2009). З одного боку, діти з аутизмом уникають соціальних контактів, тому важко говорити про прийняття дитиною соціальної підтримки з боку сторонньої людини, вихователя, 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 має для неї певну цінність. Часто первинною мотивацією діяльності є процес досягнення результату. У випадках порушення розвитку дитини процес може відігравати ключову роль у мотивації діяльності, як це відбувається з дітьми з аутизмом.

Слід зазначити, що врахування вищезазначених підходів не розкриває повної картини мотивації діяльності дітей з аутизмом. На сьогоднішній день залишається ряд білих плям щодо біологічного походження мотивації дітей з аутизмом, а також методів активізації їх соціальної мотивації. Комплексної моделі формування мотивації діяльності таких дітей, зокрема формування у них мотивації навчальної діяльності, немає. Більшість поведінкових втручань для розладів аутистичного спектру покладаються на стратегії підкріплення, засновані на використанні винагороди. Одним із основних недоліків розладів аутистичного спектру є дефіцит соціальної взаємодії. На соціальну адаптацію дитини з аутизмом в суспільстві впливає ряд факторів: функціональна неготовність до навчання в школі, незадоволеність у спілкуванні з дорослими, неадекватне усвідомлення свого становища в групі однолітків, неправильні методи сімейного виховання, конфліктна ситуація в сім'ї, сім'я, негативний стиль ставлення вчителя до дітей. Соціальну мотивацію можна розглядати як набір біологічних механізмів, які спрямовують людину зосереджуватися насамперед на соціальних явищах і трактувати соціальну взаємодію як винагороду.

Діти з розладами аутистичного спектру мають знижену здатність ініціювати контакт і реагувати на інших, а також менш сприйнятливі до соціальних винагород, таких як словесна похвала. Одним із основних недоліків розладів аутистичного спектру є дефіцит соціальної взаємодії. Першим діагностичним критерієм DSM є дефіцит соціального спілкування та соціальної взаємодії в багатьох різних ситуаціях. Соціальна компетентність дітей з розладами спектру аутизму залежить від рівня аутизму: чим вищий рівень аутизму, тим менш розвинена соціальна компетентність у дітей [76, с. 118].

Тому, розглядаючи соціальний аспект мотивації в осіб з розладами аутистичного спектру, необхідно враховувати особливості формування соціальних навичок у цієї категорії осіб. 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 найбільш уражені в осіб з розладами аутистичного спектру, але й визначити можливі важелі впливу на їх поведінку та покращити взаємодію з цією групою осіб. У теорії самодетермінації ми розрізняємо 2 різні типи мотивації, засновані на різних причинах або цілях, які викликають початок дії: внутрішню та зовнішню. Найпомітнішою ознакою внутрішньої мотивації є те, що людина робить щось, тому що їй це цікаво або приємно (властиво), тоді як зовнішня мотивація стосується того, що людина робить щось, оскільки такі дії призводять до певного результату [129, 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). Згідно з Кентом С.Беррідж та його дослідницька група, які визначили психологічні компоненти винагороди та ідентифікували нейропсихологічні механізми, відповідальні за них, винагорода включає три окремі психологічні компоненти: уподобання, бажання та передбачення [136, с. 176].

Чітке розуміння компонентів винагороди та їх нейропсихологічного субстрату дозволяє точніше використовувати мотиваційний компонент у роботі з особами з розладами аутистичного спектру. Розглянемо ці компоненти докладніше. Уподобання - містить гедоністичний компонент. Для більшості людей винагорода — це те, чого вони хочуть, оскільки вона дає їм свідоме відчуття задоволення. Здебільшого мозку «подобається» винагорода, яку він «хоче», тому ми маємо комбінацію двох компонентів «подобання» та «бажання». Однак ці два аспекти винагороди не тотожні. Під бажанням ми маємо на увазі тип мотиваційного стимулу, який сприяє підходу до винагороди

та споживанню її, особливо тих, що включають декларативні цілі або чіткі очікування майбутніх результатів. Інтегративна модель соціальної мотивації за К. Шевальє та Г. Кольсом дає можливість порівняти соціальну мотивацію на поведінковому та біологічному рівнях у нейротиповому розвитку та за наявності розладів аутистичного спектру.

Таке порівняння дозволить модифікувати вибір стимулів, процес формування і використання соціальної мотивації при роботі з людьми з аутизмом. Поведінковий рівень. Особи з нейротиповим розвитком. Поведінкові прояви соціального інтересу у людей нараховують щонайменше три типи:

1) об'єкти, що мають соціальну значимість, привертають увагу в першу чергу (соціальна орієнтованість);

2) соціальна взаємодія сприймається як винагорода;

3) міжперсональна взаємодія характеризується бажанням підтримувати і розвивати стосунки. Поведінкова складова моделі соціальної мотивації при розладах аутистичного спектру показує, що ранні порушення соціальної уваги запускають такі процеси розвитку, котрі в принципі позбавляють дитину адекватного досвіду і навчання соціальної взаємодії. Дисбаланс між увагою до соціальних та несоціальних стимулів, який виникає в такому випадку, призводить до подальшого порушення соціальних навичок та порушеного розвитку соціальних когніцій. При розладах спектру аутизму порушуються всі три компоненти соціальної мотивації.

Соціальна орієнтованість. Особи з нейротиповим розвитком. Так само як негативні сигнали (тобто загрози) привертають увагу, так і потенційно корисна або вигідна інформація має високий пріоритет. Зважаючи на їхню важливість для людей, соціальні сигнали мають вищий пріоритет: увага різко привертається до людського обличчя та постаті, зміни у виразі обличчя визначаються краще, ніж інші об'єкти, замасковані обличчя виділяються швидше і точніше, ніж інші замасковані об'єкти. Ці переваги проявляються вже з раннього дитинства, коли діти надають перевагу стимулам, які нагадують людські обличчя, ніж деформованим або перевернутим обличчям.

Високоактуальні соціальні сигнали, такі як спрямований на особу погляд, є особливо потужними як у дорослих, так і у новонароджених. Особи з розладами аутистичного спектру.

Найчастішими симптомами розладів спектру аутизму, які також часто є одними з ранніх, є порушення орієнтовної реакції на власне ім'я, порушення зорового контакту та соціальна замкнутість. Поряд з клінічними звітами, експерименти з відстеження очей показали порушення орієнтування на соціальні стимули: діти з розладами спектру аутизму більше дивляться на фон, ніж на людські фігури, коли переглядають статичні фотографії соціальних сцен (наприклад, розмови двох друзів). , а молоді люди, переглядаючи відеокліпи, менше фіксують людські обличчя та очі, ніж інші частини відео [130, с. 230].

Подібним чином, у слуховій модальності діти з розладами спектру аутизму не віддають перевагу соціально значущим звукам перед несоціальним контрольним шумом і демонструють дефіцит уваги до звуків мови, але не до звуків, які не є мовленням. Ці відмінності в соціальній увазі є одними з перших симптомів розладів спектру аутизму і можуть служити симптомами скринінгу. Соціальна взаємодія як винагорода. Особи з нейротиповим розвитком. Люди не просто соціально орієнтовані, вони також знаходять соціальне спілкування корисним. Як описано вище, ми розрізняємо частини винагороди як уподобання, бажання та очікування. Поведінкові дослідження показують, що люди докладають зусиль, щоб отримати соціальні винагороди (що підкреслює мотиваційні ефекти соціальних винагород) і отримують задоволення від взаємодії з іншими людьми. Важливим є те, що соціальна взаємодія має внутрішню мотиваційну цінність. Відповідно до «ефекту надмірного виправдання» (який стосується того факту, що зовнішні стимули, такі як гроші, можуть підірвати внутрішньо мотивовану поведінку, зокрема альтруїстичну), люди зазвичай займаються просоціальною поведінкою не тому, що очікують певної вигоди у відповідь на свої зусилля, а тому, що , що така поведінка є для них справді винагородою.

Міжособистісні стосунки. Особи з нейротиповим розвитком. Поведінка в міжособистісних відносинах визначається бажанням підтримувати і розвивати відносини. Іншим важливим аспектом соціальної мотивації є бажання взаємодіяти з іншими протягом певного періоду часу. Використання стратегій, які охоплюють поведінку, за допомогою якої люди встановлюють, підтримують і розвивають свої стосунки з іншими. Таким чином ми отримуємо ключові прояви соціальної мотивації: люди хочуть виглядати дружелюбними більше, ніж непривітними, компетентними, а не некомпетентними, фізично привабливими тощо.

Бажання бути прийнятим оточуючими в основному виражається через доброзичливу поведінку, а також лестощі, що викликає позитивне ставлення адресата і покращує репутацію ініціатора. Така поведінка розвивається на ранніх стадіях розвитку. Навіть дошкільнята спонтанно використовують позитивну самопрезентацію, говорять неправду, щоб виглядати краще, і приховують негативні емоції в просоціальних цілях. Така поведінка, далека від прорахованої маніпуляції, часто відбувається поза свідомим контролем індивіда. Зокрема, люди несвідомо наслідують невербальні жести та манери інших, і роблять це тому, що видима схожість є важливим предиктором симпатії іншої людини, який можна використовувати для підвищення рівня інтеграції в команду. Особи з розладами аутистичного спектру. Порівняно з людьми з нейротиповим розвитком, люди з розладами аутистичного спектру використовують менше стратегій і надають менше значення підтриманню своєї репутації та створенню іміджу. Вони менш схильні спонтанно вітатися чи прощатися, використовувати певні стратегії, щоб представити себе у вигідному світлі, або демонструвати просоціальні емоції (такі як сором'язливість чи дискомфорт).

Біологічний рівень. Особи з нейротиповим розвитком. Соціальна мотивація забезпечується відповідною мережею відділів мозку, включаючи мигдалеподібне тіло, вентральну частину смугастого тіла, орбітальну та вентромедіальну частини префронтальної кори. Кожен відділ відіграє певну

роль у певному аспекті мотивації, але жоден не працює окремо. Підкіркові структури більше залучені в цей процес, але потребують регуляції з боку кори головного мозку. Зокрема, мигдалеподібне тіло відіграє важливу роль у спрямуванні уваги на біологічно значущі сигнали, такі як соціальна інформація, що передається очима, обличчям або рухами тіла. І мигдалеподібне тіло, і вентральна частина смугастого тіла, і орбітофронтальна кора беруть участь у визначенні соціальної значущості сигналу. Крім того, орбітофронтальна кора відіграє ключову роль у перетворенні інформації про винагороду відповідно до гедонічних цінностей і уможливленні відповідних цілеспрямованих дій. Також механізми соціальної мотивації забезпечують нейропептиди, зокрема окситоцин і дофамін. Особи з розладами аутистичного спектру. При розладах аутистичного спектру порушується робота системи «орбітофронтальна кора-смугасте тіло-мигдалеподібне тіло», зокрема при реагуванні на такі соціальні стимули, як обличчя, соціальне прийняття чи соціальне відторгнення. На рівні нейропептидних сигналів при розладах аутистичного спектру порушується окситоцинова регуляція соціальних функцій, зокрема пов'язаних із соціальною винагородою [137].

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

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

Як видно з таблиці 1, на поведінковому рівні різниця між мотиваційними факторами в нейротипових людей і людей з розладами аутистичного спектру полягає в тому, що мотивації, які діють у людей з нейротиповим розвитком, не діють у людей з розладами аутичного спектру. На біологічному рівні ми бачимо порушення фізіологічних і біохімічних процесів у мозку при розладах аутистичного спектру в структурах, відповідальних за мотивацію. Якщо говорити про обмежені повторювані стереотипні інтереси, то вони зазвичай сприймаються як щось патологічне і важко викорінене (Ганн Г. М.). Вони можуть впливати на здатність людини функціонувати щодня (Boyd, Woodward, & Vodfish, 2011) і потенційно можуть обмежити спілкування з однолітками та можливості для навчання (Stocco, Thompson, & Rodriguez, 2011).

Стереотипні вузькі інтереси можуть бути дуже інтенсивними, і діти можуть витрачати багато часу на збір фактів та інформації про цю тему, іноді нехтуючи іншими видами діяльності (те саме можна сказати про перевагу певних іграшок чи матеріалів). У цьому випадку стереотипні інтереси можуть бути обструктивними та проблематичними, іншими словами, це те, чого потрібно позбутися (Baker et al., 1998). Оскільки основною провідною діяльністю дитини є гра, то основні процеси, пов'язані з навчанням, планомірне чи спонтанне, відбуваються у формі гри. Розглянемо особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. Взаємодія підкіркових структур з орбітофронтальною корою головного мозку, що забезпечує соціальну мотивацію. Вплив нейромедіаторів на формування соціальної мотивації. Порушення функціонування кори головного мозку, підкіркових структур та їх взаємодії. Порушення функції рецепторів окситоцину.

Згідно з дослідженнями Стоуна та Леманека, група дітей з аутизмом витрачала менше часу на взаємодію з іграшками та використання їх, була залучена до меншої кількості функціональних ігрових ситуацій і мала нижчі показники наслідування порівняно з усіма іншими групами [146, с. 167]. Незважаючи на ігровий характер діяльності, навчання є важливим для дітей з аутизмом дошкільного віку, оскільки перед ними в цей період постають

особливі завдання, порівняно з їх нейротиповими однолітками. Залежно від глибини симптомів (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. Практика корекційного навчання дітей з аутичними розладами в сімейних умовах підтверджує суспільні тенденції попиту на спеціалізовані послуги, які може надавати спеціальний психолог, який бере безпосередню участь у корекційно-інклюзивному процесі. Робота психолога з дітьми з розладами, зокрема розладами аутичного спектру, допомагає структурувати організацію особистості фахівця, сприяє розвитку якостей, необхідних у професійній діяльності.

Для успішної роботи, щоб мати можливість вести дитину з аутизмом і не відчувати професійного вигорання, необхідні такі якості, як пластичність, вміння підлаштовуватися під темп кожної дитини та поступово адаптувати її до темпу роботи, який буде відповідати до завдань, які ставляться в роботі з дитиною, перш за все необхідні. соціальна відповідальність, вміння вміло налагоджувати контакт як з дитиною, так і з її батьками, організаторські здібності, високий рівень стресостійкості. Ключовими вміннями 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, способи емоційно-вольового розвитку. сфери функцій, а також зайняти відповідну позицію по відношенню до кожної дитини з аутизмом. Важливою є і прогностично-моделююча функція – фахівець має на основі отриманої діагностики побачити, які втручання та з якою інтенсивністю будуть корисні для дитини, щоб скласти для дитини відповідний маршрут і скласти 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 в який період часу потрібно працювати, розвивати нахили та здібності дитини.

Основоположник сучасної української спеціальної психології В.М.Синьов стверджує, що особистісно зорієнтована освіта має будуватися на принципах сприйняття, розуміння та прийняття та поваги до особистості не лише в індивідуально-психологічному плані, як носія унікальних людських якостей, а й у соціально-психологічному плані, як людина серед людей; високовідповідальний суб'єкт соціальної діяльності та поведінки, міжособистісних стосунків. Успішність реалізації засад особистісно-орієнтованої освіти фахівців для сфери суб'єкт-суб'єктної діяльності залежить від технологій навчального процесу, зокрема оптимального поєднання аудиторної та позааудиторної форм його організації, забезпечення моніторингу системи якості знань, якими повинні володіти студенти (усвідомленість, єдність узагальненого і конкретного, повнота, глибина, системність, міцність, динамічність, що в комплексі забезпечує передачу знань), підтримка високої мотивації в процесі навчання. здобуття освіти з використанням комплексу як зовнішніх, так і, особливо, внутрішньоособистісних стимулів, посилення гуманітарної та гуманістичної складової освіти у змісті, методах взаємодії вчителя та учнів), діалогових, інтерактивних методів і методів навчання і виховання, спеціальних тренінгів, дискусій, підвищення питомої ваги інтелектуальної творчої діяльності та самостій цілеспрямованість учнів, постійна повага та звернення до їхніх інтелектуальних здібностей [129, с. 95]. Високий методичний і технологічний рівень особистісно-орієнтованої освіти у вищій школі забезпечується послідовним упровадженням ціннісних установок педагогіки співробітництва та методів контактної взаємодії учасників навчально-виховного процесу В.І.Бондар зазначає, що з II пол. 90-х років XX століття в Україні поширилася практика запровадження інших форм і моделей навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Зокрема, з ініціативи батьків та неурядових громадських організацій відкривається мережа

навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. Контингент вихованців цих навчальних закладів переважно складають діти з помірною та важкою розумовою відсталістю, з поєднаними розладами, з дитячим аутизмом. Це діти, які в попередні роки мали обмеження у навчанні в спеціальних школах, або перебували в установах системи соціального захисту, і їхнє виховання обмежувалося опікою та утриманням. Натомість у навчально-реабілітаційних центрах зазначена категорія дітей здобуває доступне для них навчання та виховання, відповідну комплексну та соціальну реабілітацію [129, с. 97].

Усе це потребує нового підходу до особливостей підготовки вчителя колекції до професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Воно повинно забезпечувати якісне засвоєння загальноосвітніх знань і вмінь, відповідно до державного стандарту освітніх і навчальних програм, розроблених для відповідних категорій учнів, формування в них особистісних якостей з максимально високим рівнем соціалізації та самовдосконалення. реалізації. На особливу увагу заслуговує розуміння та визначення українських науковців, які є викладачами факультетів і кафедр корекційної педагогіки та психології в різних містах нашої країни. Так, говорячи про важливість практичної діяльності корекційних педагогів, дослідники наголошують на важливості використання активних форм навчання, головною ознакою яких є їх контекстна подібність до реальної професії. Тенденції розвитку корекційної освіти, зокрема: про важливу роль науки в розвитку корекційної освіти, які говорять: - про необхідність цілеспрямованої підготовки кадрів вищої кваліфікації на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях; - про здійснення планової перепідготовки кадрів; - визначення системи показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній навчальний заклад, яка включає: - зміст і форму перепідготовки фахівців у масових закладах; - зміст і форми кваліфікованої допомоги та супроводу інтегрованих дітей; - забезпечення клініко-нейрофізіологічного та психолого-педагогічного вивчення контингенту дітей з порушеннями розвитку, які не охоплені державною системою (це діти з

комплексними порушеннями), та на основі даних інтеграції та експериментальних досліджень визначити зміст, методи, організаційні форми навчання і виховання; - про необхідність на основі вивчення загальних і специфічних особливостей розвитку дітей з психофізичними порушеннями створити найбільш повну модель основних напрямків розвитку дитини, для цього необхідно визначити всі можливі шляхи і методи роботи, які можна і потрібно застосовувати для кожної конкретної дитини; - про необхідність використання сензитивних періодів формування вищих психічних функцій за Л.С.Виготського, розробка і затвердження комплексної програми ранньої, починаючи з перших місяців народження, психолого-педагогічної роботи з порушеннями функцій і при цьому здійснювати інтеграцію дитини в соціальне і загальноосвітнє середовище. [41, с. 11].

Є.П. Синьова зазначає, що навчання і виховання дітей з комплексними порушеннями є малодослідженою і найскладнішою проблемою корекційної педагогіки. Знання більшості корекційних педагогів у цій галузі незначні, вони часто не можуть поради́ти батькам. Лише вузьке коло фахівців знайоме з цією проблемою, і їхня діяльність спрямована переважно на практичну діагностику, винахід методів взаємодії з цими дітьми [129]. Це свідчить про необхідність підвищення професійної готовності 75 корекційних педагогів до роботи з дітьми з різними нозологіями, зокрема зі спектром аутичних розладів. Психолог спеціального навчального закладу для розумово відсталих дітей працює з учнями, педагогічним колективом, батьками, різними соціальними установами. Виходячи з того, що суб'єктність є складним, цілісним утворенням, формування особистості корекційного педагога – напрями корекційної роботи шкільного психолога відповідають таким напрямкам діяльності корекційного педагога, а саме: – діагностична сфера: вибір та обґрунтування діагностичних методик, що дозволяють виявити рівень розвитку комунікативного кола в цілому та його складових; діагностика розвитку комунікативної діяльності, аналіз результатів, отриманих під час діагностики рівнів розвитку комунікативного кола розумово відсталих учнів; - корекційно-розвиваючий

напрямок: розробка психологічних програм розвитку комунікативної активності розумово відсталих учнів (активізація комунікативних потреб розумово відсталих учнів, їх мотивації до спілкування, робота над набуттям учнями комунікативних умінь, навичок, розвиток культурної особистості), комунікативна компетентність, адекватність комунікативних реакцій), їх реалізація; корекція порушень у комунікативній діяльності; корекція індивідуально-психологічних особливостей учнів та їх проявів (агресивність, невпевненість); максимальне розкриття комунікативного потенціалу розумово відсталих учнів; робота з подолання комунікативних бар'єрів розумово відсталими учнями; гармонізація міжособистісних стосунків партнерів по комунікативній взаємодії; - організаційно-координаційний напрямок; активна участь в оптимізації комунікативного середовища навчального закладу, організація спільної діяльності з учителями та вихователями, координація дій учителів, вихователів, батьків щодо розвитку комунікативної активності розумово відсталих учнів; залучення представників інших соціальних інститутів (школи, соціальних служб тощо.) з метою розширення кола комунікативних контактів розумово відсталих школярів; - інформаційно-просвітницька: розширення знань учнів про види спілкування, проведення факультативних занять, читання факультативного курсу «Основи психології комунікативної діяльності»; Комунікативна культура», «Комунікативний діапазон у си

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 створює можливості для формування та спрямування мотиваційних процесів.

Висновки до першого розділу

Більшість поведінкових втручань для розладів аутистичного спектру покладаються на стратегії підкріплення з використанням винагород. Одним із основних недоліків розладів аутистичного спектру є дефіцит 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 можливості для 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. Важливою є і прогностично-моделююча функція – фахівець має на основі отриманої діагностики побачити, які втручання та з якою інтенсивністю будуть корисні для дитини, щоб скласти для дитини відповідний маршрут і скласти 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 в який період часу потрібно працювати, розвивати нахили та здібності дитини.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Методи дослідження

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

Для вирішення поставлених у магістерській роботі завдань застосовувались такі методи дослідження: аналіз літературних джерел; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Теоретичний аналіз та узагальнення спеціальної науково-методичної літератури, інформації з мережі Інтернет проводили з метою вивчення проблеми, визначення мети і завдань дослідження, актуальності та новизни обраного наукового напрямку.

Педагогічні методи досліджень включали педагогічне спостереження та педагогічний експеримент.

Метод педагогічного спостереження застосовувався на першому етапі нашого дослідження як засіб орієнтації та ознайомлення з досліджуваними явищами. При підготовці спостереження конкретизувалася його мета, методи і способи фіксації даних.

Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою пакета "Statistica 6.0" (StatSoft, США) та електронних таблиць "Excel 2000" (Microsoft,

США), які дозволили провести аналіз вимірювань і розрахунок базових величин. Результати досліджень були піддані математичній обробці з використанням таких статистичних методів: методів описової статистики, методу середніх величин, вибіркового методу. Для перевірки вибірки на нормальність розподілу використовували критерій Шапіро – Вілка. Для визначення достовірності відмінностей між вибірками використовували рівень надійності $P = 95\%$ (рівень значущості 0,05). Критерій Стьюдента використовували для порівняння середніх величин вибірок, що відповідали нормальному розподілу.

2.2. Організація дослідження

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

РОЗДІЛ 3.**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ АУТИЗМОМ****3.1. Організація та етапи розвитку мотивації учіння дітей з розладами спектру аутизму**

У ході констатувального експерименту 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 висуває до дитини освітнє середовище, що зумовлює необхідність пошуку шляхів її вдосконалення. та наблизити умови для формування та розвитку навчальної мотивації до задоволення потреб дитини власне в дошкільний період. Тому актуальною є розробка комплексної програми розвитку мотивації у дітей з аутизмом, спрямованої на розвиток когнітивного, емоційно-поведінкового, мотиваційного КОМПОНЕНТІВ.

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування програми розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом

Теоретичною основою авторської програми «Формування навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом» стали дослідження мотивації, проведені Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, . Цю проблематику в розробці досліджували Л. Божович, А. Маркова, В. Моргун, С. Занюк, І. Кон.Зв'язок зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості з її мотиваційною сферою досліджували Б. Ананьєв, Ш. В., В. В. Шевченків, В. В. Шевченко. Чхартішвілі; джерела мотивації описані в роботах А. Ковальова, Ю.А. Кулюткін, Г. Сухобська. В ряді робіт показано взаємозв'язок мотивації та успішності навчальної діяльності школярів, зокрема праці П. Якобсона, Г.

Ротара, Ю. В. Кулюткіна, Г. В. Сухобської. Орлов та ін., розвиток психічних процесів і соціалізація дітей з аутизмом - К. Островська, Д. Дитячий аутизм в даний час 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 їх установку на збереження стабільності в середовищі та стереотипність власної поведінки». Популяція таких дітей у дошкільному та шкільному віці надзвичайно неоднорідна. У зв'язку з цим в наш час все частіше говорять не про «аутизм» як такий, а про «розлади аутистичного спектру». Основними особливостями таких дітей, які перешкоджають навчанню 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; потреби в особливій організації освітнього простору; необхідність використання спеціальних прийомів і методів у їх навчанні [121, 128, 129].

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 проблемами спілкування. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки відповідних умов та організаційних форм інтеграції дитини з аутизмом у загальне освітнє середовище. При організації та проведенні психологічної корекції дітей з аутизмом в умовах дошкільного закладу та на базі центру «Відкрите серце» ми спираємося 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 вікових особливостей, 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;

- також 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 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 моніторинговий. Діагностичний етап включає аналіз медичних даних, можливі несприятливі фактори, що призвели до порушення розвитку дитини, діагностику психічного дизонтогенезу обстежуваного.

Змістовний етап передбачає встановлення контакту дитини з фахівцем, адаптацію педагога або 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 та соціальна адаптація. З урахуванням завдань формувального етапу дослідження розроблено програму розвитку навчальної мотивації у дошкільників з розладами аутистичного спектру, яка складається з трьох блоків: діагностичного, змістового, процесуального та моніторингового.

Виділено чотири основні етапи у процесі формування навчальної мотивації дітей з аутизмом: I 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. Процедурний. На цьому етапі проводиться робота над пізнавальною діяльністю дитини, структурування 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 етап. 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 та оволодіння ними 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) змістовний етап; 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, мова йде про терапію, орієнтовану на розвиток сенсорної інтеграції, АВА-терапія (прикладний аналіз поведінки), програма TEACCH, методика розвитку міжособистісних стосунків, емоційна регуляція поведінки, а також базові програми дошкільної освіти: «Програма розвитку дошкільнят», «Базова програма». для розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутичних розладів», розроблені вітчизняною спеціальною педагогікою методичні підходи (корекція мовленнєвих порушень, розвиток вищих психічних функцій тощо) [104, 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). 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 спрямована насамперед на ті сфери, в яких у конкретної дитини є порушення;
- поєднання в одній програмі стимуляції різних сенсорних систем;
- 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 та зорово-моторна стимуляція Метою вправ для зорової та зорово-моторної стимуляції є подолання гіпер- чи гіпосенситивності, досягнення дитиною адекватних зорових реакцій, тобто використання зору разом з іншими органами чуття як способу пізнання нового. об'єктів. Приклади базових вправ для стимулювання: -розпізнавання геометричних фігур на різнокольорових основах; - розпізнавання геометричних фігур на предметах з різним затіненням; -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 базових 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 стурбований запахами 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 олій і т. д. Смакова стимуляція Розлади в області смаку проявляються в надмірному вивченні предметів за допомогою смаку неістівних предметів, постійному запихуванні предметів в рот. Також дитина може не переносити продукти, що 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. Прикладами базових вправ для стимулювання цієї сфери є: - вправи, що стимулюють реакцію дитини на різні смаки з урахуванням особливостей поведінки, наприклад: гризти, жувати одяг чи інші неістівні 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: - масаж поверхні тіла дитини різної інтенсивності та з різною текстурою (масажуємо тіло дитини різнокольоровими гумовими м'ячами зі змінним тиском. Назвіть 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; - формувати вправи на розпізнавання за допомогою дотику; - впізнавання дотиком форм, окреслених на долонях, животі,

спині дитини. Стимуляція пропріоцептивної системи Як уже зазначалося, порушення в цій сфері викликає порушення розуміння положення і розташування власного тіла, почуття 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; - рухи вперед: вправи на скейтборді, кріслі-качалці, 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 розчарування і заперечення з боку дитини. I. Встановлення контакту спеціалістів з дитиною з аутизмом. Дитина здатна довше концентрувати увагу на предметах, які її цікавлять. 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 когнітивних процесів дитини з аутизмом передбачає комплексний вплив на розвиток таких сфер: 1) розвиток загальної моторики та зорово-моторної координації: грубої 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, ручної роботи, графомоторики ми використовували такі вправи: кидання копійок у скарбничку; брати дрібні предмети; вдосконалення «захоплення пінцетом»; натискання кнопок; вправи: обведення контуру фігури (за крапками); малювати картини; штрихування картинок. 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 з формування адекватності зорового сприймання, як уже зазначалося, робота з формування адекватності зорових і 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 у дитини адекватних зорових реакцій. 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; рецензування книг. А також формування уявлень про: колір, форму, розмір; просторові поняття: розуміння поняття високо - низько, вгору - вниз, далеко - поблизу, на, під, в, позаду та ін. Майже всі запропоновані вправи для розвитку

дрібної моторики пальців рук і око-моторної координації сприяють на розвиток адекватності зорових реакцій і зорового сприймання, а також можна використовувати такі вправи, як: - спостереження очима 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 вказівок і вказівок. Варто зазначити, що розуміння та виконання інструкцій та вказівок, зокрема інструкцій, які передбачають розуміння просторових відносин, відноситься до сфери когнітивного розвитку та розвитку мови та мовлення, а також входить до неї.

Розвиток мотивації до навчання, розвиток пізнавальних здібностей передбачає формування таких умінь, знань і навичок: - розуміння та 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 та називання предметів і дій, кольорів, букв, цифр; - 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; - уміння 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. розвиток пізнавальних здібностей та формування вищезазначених знань і вмінь ми використовували такі завдання (вправи): різні види сортування: за кольором, формою, розміром та іншими ознаками; сортування за статтю, що передбачає розуміння чоловічої та жіночої статі; поєднання однакових предметів; поєднання предметів з їх зображеннями (предметами та малюнками); поєднання предметів і зображень за однаковими функціями; знаходження відмінностей; малюнок 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, які передбачають послідовність дій і дотримання правил.

Розвиток мовлення та комунікативних здібностей Розвиток мовлення та комунікативних здібностей передбачає формування таких вмінь і навичок: -розвиток пасивного мовлення, що передбачає розуміння зверненого мовлення: розуміння слів, речень, логіко-граматичних конструкцій; -розвиток активного мовлення: вимова, артикуляція, вокалізація, називання предметів та дій; вміння попросити про допомогу і висловити бажання. Розвиток мовлення відбувається і безпосередньо з використанням конкретних вправ з цією метою, і опосередковано упродовж усього заняття. Виконання усіх вправ, що призначені на розвиток інших сфер, супроводжується мовленням та заохоченням дитини до надання зворотної реакції, що є сприятливим для розвитку мовлення.

Проте для розвитку мовлення й комунікативних здібностей ми використовували такі конкретні вправи: наслідування звуків; наслідування голосів тварин; наслідування простих вигуків; співвіднесення слів та дій з їх зображеннями; називання зображень та дій; впорядкування картинок за розповіддю; наслідування слів, простих та складних речень; правильне використання особових займенників із врахуванням статі. Розвиток сфери наслідування Розвиток сфери наслідування передбачає формування імітаційних здібностей, а саме: наслідування рухів та дій, способу користування предметами; наслідування артикуляційної моторики, мовлення. Розвиток здатності наслідувати, як і розвиток мовлення, може здійснюватися безпосередньо під час виконання вправ, що використовуються для розвитку й інших сфер, коли дитина повторює дії в кожній конкретній ситуації: при повторенні рухів, під час розвитку загальної моторики; повторення звуків під час розвитку мови й мовлення; під час виконання завдань на розвиток пізнавальних здібностей.

Також використовуються вправи, безпосередньою метою яких є розвиток здатності до наслідування, наприклад: наслідування постукування по різних предметах; наслідування рухів губ (артикуляційної моторики); наслідування звуків; наслідування рухів, що викликають звуки; наслідуючи малювати; наслідувати спосіб використання предметів. Як бачимо, одна і та сама вправа сприяє розвитку не лише однієї функціональної сфери, а й передбачає розвиток інших сфер.

Наприклад, вправа на розвиток дрібної моторики: різання паперу ножицями чи складання паперової іграшки передбачає також використання зорового сприйняття, повторення (виконанню цієї вправи передуює демонстрація виконання психологом), виконання інструкції, а також концентрації уваги, а отже, це сприяє розвитку зорово-рухової координації, сфери наслідування, а також пізнавальної діяльності. Налагодження відносин з психологом Налагодження емоційного контакту проводиться в процесі роботи над іншими компонентами психічного розвитку, зокрема під час роботи над сенсорною

інтеграцією дитини з аутизмом й активізації пізнавальних психічних процесів. Однак варто зазначити важливість першої зустрічі, на якій ще не здійснюється цілеспрямована робота, але яка є тим пусковим механізмом, що значною мірою визначає подальшу взаємодію дитини з психологом. Виокремимо такі основні принципи, яких варто дотримуватися при першій зустрічі та на перших етапах роботи з дитиною.

Важливими моментами на першій зустрічі є: -відсутність цілеспрямованих вказівок і тиску щодо виконання конкретних завдань; -відсутність прямого погляду; -підтримка ініціативи дитини; -обмежене використання заперечень, зокрема слова «ні» для побудови конструктивних відносин та встановлення довірливих стосунків. Дотримання цих принципів сприятиме завоюванню довіри дитини. На етапі, коли психологові вдалося встановити довірливі дружні стосунки з дитиною, психолог може опосередковано управляти поведінкою дитини, керуючись введенням певних правил та обмежень. Введення правил та обмежень має відбуватися поступово і дозовано. Організація роботи з дітьми У роботі з дітьми з аутизмом в умовах дошкільної установи використовують і групові, і індивідуальні форми роботи. Однак досвід роботи засвідчує, що заняття, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, доцільно проводити з дитиною індивідуально [128, с. 48].

Гра за вибором дитини як винагорода слід зазначити, що під час і після виконання кожного завдання варто хвалити дитину за досягнення навіть незначних успіхів. Це може бути словесна похвала, яка виражається також в усмішці психолога, його позі та жестах. Наприкінці кожного заняття важливим є надання позитивного підкріплення у формі улюбленої діяльності дитини. Можна надати можливість дитині погратись улюбленою іграшкою. Часто діти обирають мильні бульбашки, можливість погратись у кульковому басейні тощо. Однак психолог з метою психологічної корекції може сам запропонувати види діяльності, ігри і заняття, які будуть цікавими для дитини. Варто пам'ятати, що гра чи вид діяльності, яку ми пропонуємо, повинні відповідати інтересам

дитини, дитина має виконувати цей вид діяльності з великим задоволенням та сприймати як винагороду за докладені зусилля та власні успіхи.

У своїй практиці ми часто пропонуємо й використовуємо такі види діяльності, як малювання, різноманітні аплікації, ліпка з пластиліну, а також настільні ігри: доміно, шахи, лото, гра «меморі» тощо. Безумовну цінність і терапевтичний вплив мають малювання, аплікації, ліпка з пластиліну, що сприяють зняттю внутрішньої напруги дитини, розвитку сфери наслідування, уяви та творчості, надають можливості імпровізації. Багатьом дітям до вподоби настільні ігри. Такі ігри вимагають дотримання певних правил, почерговості виконання, сприяють розвитку сфери наслідування й розумової діяльності дитини. Крім того, такі ігри містять елемент змагання та викликають великий інтерес у дітей. Інші діти позитивно відгукуються на рухові ігри, зокрема ігри з м'ячем: котіння, кидання м'яча, а також гойдання на великому м'ячі, іграшковому коні, повзання тунелем тощо, що також, окрім розвитку великої моторики, сприяє розвитку соціальної взаємодії, виникненню позитивних емоцій у дитини. Виокремимо методичні вимоги й рекомендації до занять, що сприяють ефективності їх проведення: мінімізація відволікаючих факторів; оптимальний вибір часу (дитина не повинна бути втомлена чи голодна); відносна стабільність місця і часу проведення; необхідні для виконання вправ матеріали потрібно приготувати заздалегідь; на початкових стадіях, використання реальних предметів, пізніше, зображень; супровід вербальних інструкцій наочними демонстраціями; систематичність проведення.

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

його застосувати в повсякденному житті, зокрема: -формування навичок соціальної взаємодії та комунікації, які є необхідними для життя в колективі та суспільстві загалом: -вміння підтримувати зоровий контакт; -навички вербальної і невербальної комунікації: вміння висловитись, зокрема, вміти запитати, відповісти, попросити про допомогу, повідомити (заявити) про свої потреби, вміння слухати; -розпізнавання / інтерпретація емоцій інших людей; -врахування потреб інших людей; -вміння дотримуватися теми розмови; -вміння дотримуватись загальноприйнятих правил, прийнятих у суспільстві; -розуміння значення ідіом; -формування побутових навичок та вмінь, необхідних для повсякденного життя: навички самообслуговування: вміння самостійно їсти, одягатися, роздягатися, обслуговувати себе в туалеті тощо; -формування навичок, необхідних в різних життєвих ситуаціях: вміння поводитися в магазині, транспорті, на вулиці (вміння переходити дорогу, орієнтуючись на світлофор) тощо. Формування цих вмінь та навичок передбачає вміння розуміти і зчитувати соціальні сигнали.

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

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

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

слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її вад мовлення, невідповідності емоцій, думок, конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і превентивну корекцію комунікації дитини з аутизмом у класі.

За нашими даними, серед 100 мутичних дітей з аутизмом 90% їх почали спілкуватись у невербальній формі за допомогою піктограм, які самі й презентували однокласникам, а 9% з них вийшли на вербальний рівень або починали вербалізувати свої думки, бажання, почуття тощо. 3. Успіх дітей з аутизмом у пізнавальній діяльності корелюється з їх мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, яка доступна і цікава для них. Для того щоб залучити дитину з аутизмом на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) дитини з аутизмом в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає аутичного учня в класі, а й як людина, готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках дитини з аутизмом; а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, аутостимуляція, стереотипне виконання дій, вокалізація, ехолалії тощо) без зайвої паніки і метушні запропонувати аутичній дитині перейти в інше приміщення. При цьому вчитель

передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід, і в жодному разі не коментує з іншими учнями проблемний випадок з дитиною з аутизмом, не проявляє власних емоцій, проте, якщо хтось із дітей бажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію.

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

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г. С. Костюк, визначивши принцип розвитку у психології, як центральний у розумінні природи психічного розвитку особистості. За цим принципом розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і знищення старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г.С. Костюком, всіх сторін психічного розвитку – мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонук до дій), змістового

аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності загалом [86, с. 115].

Педагогічні умови корекційної роботи з аутичними дітьми вимагають: По-перше, модифікацію існуючих методів та прийомів спеціальної дидактики та корекційного виховання. Відомо, що засвоєння програми дитиною з аутизмом може деференціюватись в залежності від її здібностей та нахилів. Індивідуальна програма, орієнтована тільки на особливості учня чи вихованця, дозволяє краще розкрити його потенціал, повніше реалізувати його можливості, але кінцева мета – максимально висока ступінь соціалізації або соціальної адаптації – вимагає не тільки самореалізації особистості дитини, а й виконання певних соціальних критеріїв. Організаційні вирішення корекційного процесу обмеженні такими видами навчання: індивідуальне навчання, в малій групі (3-4 учня) – в приватному навчальному закладі, в спеціальному класі (8-12 учнів), інклюзивному класі (до 20 учнів), в класі загальноосвітньої школи (35-40 учнів). Заняття в класі – необхідна передумова розвитку соціальної взаємодії. Співвідношення між різними організаційними варіантами повинно бути гнучким і враховувати як специфіку засвоєння предмета дитиною, так і динаміки її стану (ступінь втоми, соматичні захворювання і ін.).

Особистісний підхід в роботі фахівців з кожною дитиною з аутистичними проявами заснований на повазі до особистості і унікальності світу дитини, її здібностей та недоліків. Слід зазначити, що введення аутичних дітей в єдину систему навчання і виховання вимагає: - належної освіти педагогів для роботи з дітьми із аутизмом (розуміння особливостей дітей з аутизмом, володіння сучасними методиками навчання і т.д.); - достатності сучасної наукової літератури та підручників для навчання фахівців; - високого рівня підготовки спеціальних кадрів; - підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців-дефектологів; 136 - нових дисциплін в базову педагогічну підготовку; - розробки і впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчального процесу; - створення програм для підготовки

спеціалістів, які мають працювати у інклюзивних освітніх установах, а також розроблення програм і створення відповідних умов для успішного навчання і всебічного розвитку дітей з аутизмом; - набуття спеціалістами навичок роботи з аутичними дітьми, підвищення їх професійного розвитку, участь в психолого-педагогічних тренінгах та науково-практичних семінарах.

Сьогодні все більш вчених говорять про необхідність раннього втручання при корекції аутичних проявів. Відповідно до цього, чим краще проводилася підготовка до шкільного навчання в дошкільному періоді, тим менше є необхідним адаптувати шкільні програми до особливостей дитини з аутизмом. Підготовка до шкільного навчання полягає не тільки і не стільки в випереджаючому освоєнні програми, скільки в роботі над «умінням вчитися» не тільки формально, але по суті.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Як уже було зазначено, проведення формувального експерименту відбувалося на базі ДНЗ № 165 м. Львова у державній дошкільній групі для дітей з аутизмом, а також у БФ «Відкрите серце» для осіб із загальними розладами розвитку. У дослідженні брали участь діти з аутизмом дошкільного віку (віком від чотирьох до шести років, оскільки саме цей період є найбільш сприятливим для проведення психокорекції. Загальна вибірка дітей становила: в експериментальних групах: діти дошкільного віку з аутизмом – 30 осіб; у контрольних – діти дошкільного віку з аутизмом – 47 осіб. Формувальний експеримент тривав упродовж року. Індивідуальні заняття проводили раз на тиждень. У експериментальній групі дітей була проведена психологічна корекція мотивації учіння та здатності концентрувати увагу, розвиток пам'яті, мотивації до виконання завдань, мовлення; підвищення рівня розвитку: великої моторики і зорово-рухової координації, рівноваги, мануальних здібностей і графомоторики; здатності до наслідування; підвищення рівня функціонування адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки.

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

Підвищення рівня розумового розвитку в дітей експериментальної групи можна відзначити внаслідок безпосереднього спостереження під час проведення корекційних занять. Протягом перших психокорекційних занять спостерігалась відмова від виконання завдання, причиною чого часто було нерозуміння інструкції, відсутність інтересу, нездатність до концентрації уваги, нестійкість сприймання, відсутність мотивації до виконання завдань та навчання. Однак після проведених корекційних вправ прояви такої поведінки стали менш помітними. Спостерігалось підвищення пізнавального інтересу, діти були більш вмотивовані до виконання завдань та задоволені після успішного їх виконання. Діти були здатні до тривалішої концентрації уваги, 138 співпраці із корекційним педагогом, проявляли більшу чутливість до похвали і заохочення. Як уже було зазначено на основі даних, що були отримані за результатами психологічної діагностики, а саме виявлення індивідуальних психологічних особливостей дітей з аутизмом, були виявлені сфери впливу для організації психологічної корекції, а також послідовність її здійснення. За результатами повторної діагностики розглянемо динаміку (психічного)

розвитку, враховуючи створену й апробовану факторну модель психологічної корекції.

Як впливає з отриманих результатів, можемо спостерігати вагоме покращення у сфері розвитку пізнавальних психічних процесів у дітей з аутизмом у експериментальній групі. Цей зсув чітко відрізняється від нульового ($p < 0,05$). Якщо аналізувати динаміку показників психічного розвитку, які складають даний фактор, то побачимо, що діти з експериментальної групи мали певні покращення за показниками «велика моторика та зорово-рухова координація», «латералізація», «реакція на слух», «пізнавальні здібності», «наслідування», «стосунки з терапевтом». Варто зазначити, що відзначені зсуви достовірно ($p < 0,05$) відрізняються від нульових. Певна тенденція до покращення показників прослідковується за такими показниками, як «рівновага», «зорова реакція», «мануальні здібності та графомоторика», «мовлення». Потрібно вказати, що дані зсуви є такими, що значно ($p < 0,05$) відрізняються від нульових, це показує те, що маємо позитивні зміни певного рівня, але не у всіх дітей. Діти, що склали контрольну групу, ми бачимо незначні зміни в сторону підвищення рівня розвитку за показниками «реакція на слух», «мануальні здібності», зорово-рухова координація», «пізнавальні здібності», «мовлення», «стосунки з терапевтом».

Поведінка дитини протягом візиту - 0,35 "#0,15* 0,58 "#0,21* 3,280 0,0026
Мотивація учіння - 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 140 В результаті проведеного аналізу змін за окремими показниками, що склали фактор «активізація пізнавальних психічних процесів» спостерігаємо тенденцію до підвищення рівня показників психічного розвитку дітей з аутизмом. За більшою частиною показників дані зсуви достовірно ($p < 0,05$) відрізняються від нульових. Важливо зазначити, що покращення функціонування у цій сфері можна досягнути завдяки здійсненню корекційного впливу на окремі параметри, що увійшли до цього фактора. Зокрема, розвиток

великої моторики і зорово-рухової координації, рівноваги, латералізації сприятиме розвитку мануальних здібностей, графомоторики. Як уже згадувалось, порушення у сфері латералізації мають вплив на скоординовані і плавні рухи очей.

Діти мають проблеми у відстеженні предметів і сфокусовуванні зору на предметах. Розвиток цієї сфери сприятиме формуванню адекватності зорових реакцій. Окрім того, розвиток рухової сфери передбачає взаємодію психолога з дитиною, що сприятиме невимушеному налагодженню відносин. Налагоджена взаємодія дорослого створить передумови для спільної діяльності, це, своєю чергою, сприятиме розвитку сфери наслідування, а також реакцій на слух, через звернену мову психолога, що є основним для розвитку мови дитини, а також для розвитку пізнавальних здібностей.

Отже, розвиток вазаних сторін психічного розвитку дитини сприятиме активізації пізнавальних процесів дитини з аутизмом, що, своєю чергою, сприятиме підвищенню рівня розумового розвитку та зниженню ступеня аутизму. Отож, на основі проведеного експериментального дослідження ми побачили вагомий зсув після закінчення постановки формувального експерименту та не відзначили значущих змін у контрольній групі. На основі отриманих даних вдалося виокремити основні чинники ефективності психологічної корекції у дітей з розладами спектру аутизму. Такими чинниками виявилися «активізація пізнавальних психічних процесів», «встановлення контакту дитини зі спеціалістом».

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

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

Апробація запропонованих психологічних заходів, спрямованих на підвищення соціального інтелекту, зокрема мотивації учіння у дітей із аутизмом, зумовила зміни в їх структурних компонентах. Робота з підвищення рівня соціального інтелекту у дітей з аутизмом (64 особи) – експериментальна група (ЕГ). Під час роботи тренінгу ЕГ була поділена на дві підгрупи по 32 досліджуваних. Контрольна група (КГ) включала таку саму кількість корекційних педагогів. Мета завершального етапу роботи полягала в проведенні порівняльного аналізу кількісних і якісних результатів після формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та, відповідно, контрольної групи, а також аналізу проявів соціального інтелекту в КГ і ЕГ після формувального експерименту, що дозволило нам визначити динаміку мотивації учіння, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної програми.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання цього етапу експериментального дослідження: 1) здійснити порівняльний аналіз показників діагностування розвитку мотивації в експериментальній групі (до та після формувального експерименту); 2) визначити особливості динаміки проявів мотивації учіння у дітей з аутизмом (до та після формувального експерименту); 3) порівняти динаміку розвитку мотивації учіння в КГ та ЕГ після цілеспрямованого експериментального впливу. За результатами апробації авторської програми було проведено контрольний експеримент за аналогічним набором методик, що й на констатувальному етапі дослідження. Кількісні показники сформованості структурних компонентів соціального інтелекту дітей

з аутизмом до і після апробації авторської програми представлено в таблиці. Результати завершального етапу експериментального дослідження оброблялися за допомогою t-критерія Стьюдента. Кількісні показники рівнів розвитку соціального інтелекту, що включає мотивації учіння дітей із аутизмом експериментальної та контрольної груп подано в табл. 3.1 **142**

Зокрема, у дітей з аутизмом експериментальної групи щодо складових мотиваційного компонента статистично значуще 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 з'явилась тенденція до зростання рівня самостійності ($t = 2,076$, де $p \leq 0,05$). Таким чином, в учасників експериментальної групи зросли показники як мотивація до виконання завдань (з 25 % до 33 %) діти із аутизмом після проведення психологічної корекції більш мотивовані до виконання завдань. Підвищилися показники самоконтролю (з 26 % до 30 %), що відіграє важливу роль у соціальній адаптації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники самостійності (з 22 % до 35 %) після проведення психологічної корекції більш діти із аутизмом стали більш автономними у діяльності. В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції статистично підвищилися показники мотивація до виконання завдань (з 28 % до 30 %), самоконтролю (з 18 % до 27 %) та самостійності (з 12 % до 25 %). У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищилися рівні складових емоційного компонента таких показників як наслідування емоцій ($t = 1,465$ при $p \leq 0,05$), керування емоціями ($t = 2,485$, де $p \leq 0,05$), а також експресія ($t = 2,528$, де $p \leq 0,05$). В учасників експериментальної групи підвищилися показники наслідування емоцій (з 32 % до 38 %), що дозволяє дозволяє дітям з аутизмом наслідувати та краще розуміти емоції інших. Підвищилися показники керування емоціями (з 32 % до 34 %),. Також підвищилися показники експресії (з 23 % до 31 %) після проведення психокорекційних занять краще розуміють емоції та експресію інших. В учасників контрольної групи після психологічної корекції також статистично підвищилися показники наслідування емоцій (з 28 % до 35 %), керування

емоцій (з 30 % до 34 %) та експресії емоцій (з 22 % до 29 %). 146 У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових когнітивного компонента таких показників як рівень розумового розвитку ($t = 2,685$ при $p \leq 0,05$), копіювання геометричних фігур ($t = 2,738$, де $p \leq 0,05$), а також обсяг пам'яті ($t = 2,274$, де $p \leq 0,05$). Після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи зросли показники розумового розвитку (з 33 % до 36 %), що свідчить про те, що при правильно організованому корекційному процесі зростає рівень розумового розвитку дітей із аутизмом.

Підвищилися показники копіювання геометричних фігур (з 32 % до 40 %), що свідчить про розвиток зорово-рухової координації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники обсягу пам'яті (з 20 % до 26 %) після проведення корекційних занять у дітей з аутизмом підвищився рівень обсягу пам'яті. В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції статистично зросли показники рівня розумового розвитку (з 29 % до 32 %), копіювання геометричних фігур (з 22 % до 25 %), та показники обсягу пам'яті (з 20 % до 21 %). У дітей з аутизмом експериментальної групи статистично підвищились рівні складових поведінкового компонента таких показників як стереотипні форми поведінки ($t = 1,465$ при $p \leq 0,05$), зацікавленість предметами ($t = 2,485$, де $p \leq 0,05$), а також самостійна діяльність ($t = 2,528$, де $p \leq 0,05$).

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

стереотипних форм поведінки (з 28 % до 147 35 %), зацікавленості предметами (з 30 % до 34 %) та самостійної діяльності (з 22 % до 29 %). Отже, кількісно та якісно проаналізовані дані слугують аргументацією дієвості розробленої системи психологічної корекції дітей з аутизмом дошкільного віку. Організація цілісної психологічної допомоги у системі психологічної корекції сприяє активізації психічного розвитку дитини з аутизмом, формуванню у неї адекватності поведінкових реакцій, а також – зниженню агресивних проявів поведінки, що сприяє міжособистісним взаєминам з дорослими та однолітками, та адаптації цієї дитини в суспільстві

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

Критерії ефективності навчально-виховного процесу: 1) «успішність оволодіння освітньою програмною учнями з аутизмом»; 2) «позитивна динаміка психосоматичного здоров'я і зниження захворюваності учнів, інтегрова- 148 них в середовище здорових однолітків»; 3) «наявність у дітей з аутизмом друзів

серед однокласників; 5) активна участь дітей у гуртках і секціях додаткової освіти»; 6) «участь батьків у процесі супроводу дітей з аутизмом в життя їх класу»; 7) «участь дітей в колективних видах дитячої діяльності в навчальний і позаурочний час». Слід зазначити, що при організації виховання та навчання дітей з аутизмом необхідною умовою є методичний супровід учасників навчально-виховного, корекційного, інклюзивного процесу. А саме: обов'язкове навчання психологів та педагогів (проведення семінарів, консультування, методичний супровід діяльності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та фахівців освітнього закладу, узгодження напрямів корекційної роботи вчителя дефектолога та психолога та інших учасників педагогічного процесу.

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

«Психологічний вплив, яким має володіти корекційний педагог, – зазначає О.Проскурняк, – передбачає вплив суб'єктів один на одного, у процесі

якого відбувається зміна механізмів регуляції їх поведінки та діяльності. Спеціально утворені психолого-педагогічні умови спрямовані на саморозвиток особистості не тільки через систему зовнішніх стимулів, але й внутрішніх переконань (настановами самої особистості, намаганнями, інтересами). В. Синьов вважає, що для забезпечення корекційної спрямованості навчання необхідним є дотримання певних умов. - для посилення корекційного впливу педагогічного процесу на розумовий розвиток учнів із аутизмом варто цілісно впливати на змістовну діяльнiсну, особистісну складові інтелекту, розглядаючи їх у системній єдності; - ефект роботи і стійкість результату неухильно пов'язані із дотриманням з однієї сторони діалектичної єдності, а також адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил дітей і, обов'язковим є дотримання спрямованості обраних засобів на виявлення та розвиток на максимально можливому рівні здібностей учнів до опанування потутових соціальних ситуацій у неадаптованому вигляді; - навчальн о-в и хов на р о б от а г р у нту ється на о р га ні за ції предметно-практичної діяльності із забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації, урахуванням особливостей та корекцією процесів інтеріоризації та екстеріоризації засвоєних дітьми знань та вмінь; - корекційний ефект роботи з дітьми зумовлений забезпеченням активізації та формуванням їх продуктивного мислення, що підвищує свідомість засвоєння знань та вмінь, мотивації пізнавальної діяльності; - необхідне спеціальне педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю дітей з урахуванням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів та вихованців; -при виконанні учнями інтелектуальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їхній зоні найближчого розвитку, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням успіху в роботі, наполегливим закріпленням психічних новоутворень для отримання якісно нового рівня актуального розвитку психічних процесів дітей [, с. 11].

Отже, корекційний педагог повинен створювати ці умови як у загальному педагогічному процесі, так і при викладанні окремих навчальних предметів. О.

Г. Ферт пропонує при роботі з дітьми з порушеннями розвитку використовувати доповнену і адаптовану в Україні схему функціонально-поведінкового оцінювання – це методика, яка охоплює низку стратегій з оцінювання взаємодії між поведінкою та навколишнім середовищем з метою формування компетентної думки щодо цієї поведінки [1]. Основними завданнями підготовки психологів та корекційних педагогів до виконання професійних обов'язків в умовах інклюзивного навчально-виховного процесу є: -допомогти кожному спеціалісту в розвитку системи його ціннісних орієнтацій в гуманістичному та ресурсному напрямі. Саме ці напрями є найефективнішими і мають визначати загальні принципи підходів до реалізації освітніх програм у школі в цілому та інклюзивному процесі зокрема; -надати спеціалістам можливості опанувати нові і сучасні напрямки, методи і методики для роботи з тими завданнями, які перед ним постають; -Навчати і формувати висококваліфіковані кадри, які здатні гнучко застосовувати отримані знання та набуті навички у різних ситуаціях і адаптовувати їх до кожного конкретного випадку. Перед фахівцями, що працюватимуть над формуванням мотивації учіння у дітей з аутизмом та іншими розладами розвитку стоятиме ряд стратегічних завдань, зокрема визначення своєї ролі та позиції дитини у побудові і проведенні навчального процесу. Для цього важливо дотримуватися гуманістично-ресурсного підходу, ставлячи в центрі процесу дитину. Від самого фахівця вимагається гнучкості в мисленні, відкинення стереотипів, а також неперервної освіти і самоосвіти. Ці завдання можливо реалізувати дотримуючись принципів гуманізму, цілісності, суб'єктності, демократичності. Принцип гуманізму – визнання того, що дитина важлива як особистість, з правами і свободами, що витікають з цього твердження, зокрема право на вільний розвиток та повагу до неї; Принцип цілісності – сприйняття дитини в єдності фізіологічного і соціального аспектів; Принцип суб'єктності – розміщення особистості дитини в центрі навчального процесу; Основоположним принципом фахової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних категорій, в тому числі з дітьми з розладами спектру аутизму, є індивідуалізований підхід до виховання і навчання,

створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учнів з особливими освітніми потребами, враховуючи також і їх сильні сторони, а не лише фокусуємось на дефіцитах.

Важливим є роботі корекційного педагога із аутичними дітьми є розвиток емоційного інтелекту, що включає наступні складові : -здатність сприймати і відчувати емоції; -здатність керувати своїми емоціями за допомогою когнітивних процесів; -здатність розуміти як виражається та чи інша емоція. Спеціальний психолог повинен володіти вмінням поєднувати корекційні прийоми з дидактичними методами. Часто корекційна спрямованість навчання та виховання не реалізується повною мірою, оскільки педагог не знає, як оцінити ефективність її впровадження. Відтак необхідно розробити показники результативності корекційного впливу в процесі навчання.

Такими критеріями, зокрема, можуть стати: якісне й кількісне полегшення структури дефекту; виправлення недоліків і перехід скоригованого порушення до наявних ресурсів та можливостей дитини; підвищення рівня загального розвитку і, як результат цих дій - розширення зони найближчого розвитку; зміна характерологічних особливостей дитини з аутизмом.

Висновки до третього розділу

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

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

3. За показниками, отриманими внаслідок, які показали вагомі зміни, проведення формувального експерименту в експериментальній групі та відсутності критичних змін у контрольній групі (в тому числі не помічено негативних наслідків чи тенденцій), викремлено основні чинники ефективності психологічної роботи з дітьми з аутизмом у дошкільній установі.

Такими є: активізація пізнавальних психічних процесів; розвиток мотивації учіння, розумового розвитку, навичок емоційного самоконтролю, гнозису, зогрово–рухової координації. Подолання порушень у цих трьох сферах сприятиме підвищенню рівня мотивації учіння дітей з аутизмом та **зниженню рівня аутизму, що засвідчує дієвість розробленої програми** формування мотивації учіння дітей дошкільного віку.

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

ВИСНОВКИ

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

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

2. Дослідження феномену мотивації учіння дітей з аутизмом та її структури свідчить, що його ефективність залежить від таких показників як: наявність індивідуальної психологічної роботи з дитиною, організація навчально-виховного процесу, логічна послідовність здійснюваного впливу, сприятливі психолого-педагогічні умови. Виявлено різні види психологічної корекції: «цілеспрямована, координована, послідовна», «часткова, довільна», «фрагментарна», які детермінують рівень прояву показників аутизму.

3. Також в результаті проведених досліджень обґрунтовано підбір засобів методики діагностики рівня психічного розвитку дітей з аутизмом дошкільного віку, що вимагає поетапної реалізації первинного та поглибленого рівнів діагностики, оцінку одержаних результатів та напруцювання індивідуальної програми розвитку дитини для кожного конкретного випадку. Як базові показники розвитку дітей з аутизмом відібрано рівень розвитку сенсорної

сфери, великої та дрібної моторики, пізнавальних психічних процесів, розвитку мовлення, латералізації, зороворухової координації, поведінки, емоційних реакцій, здатності до наслідування, емоційно-вольової сфери та рівня важкості аутизму.

4. У ході дослідження визначено три рівні сформованості мотивації учіння: низький рівень – недостатнє розуміння власних емоцій, відсутність або низький рівень усвідомлення власних мотивів, контроль над своїми діями знаходиться на низькому рівні; низькі показники пам'яті, зокрема на імена та обличчя, спостерігається збідненість емоційних проявів, некоректне використання слів, що відображають емоції; практично повна відсутність фокусу спільної уваги; сильно порушена можливість проявляти ініціативу в будь якому виді діяльності, не виражена мотивація до виконання завдань та несформована мотивація учіння загалом, слабкою регуляцією та контролем діяльності, відсутнім самоконтролем, не виражено саморегуляцією та вольовими навичками.

Середній рівень – у дитини достатньо сформована диференціація власних емоцій, розуміння своїх мотивів, наявний контроль над діями; відповідний до віку об'єм запам'ятовування інформації, яка стосується інших людей; часткове знання спеціальних правил поведінки; достатня здатність виявляти ініціативу в навчальній діяльності. Високий рівень – характеризується наявністю мотивації учіння, мотивацією до виконання завдань, регуляція та контроль діяльності, 155 достатнім самоконтролем, фіксованою саморегуляцією, достатньо сформованими вольовими навичками, вмінням співпереживати; дитина приймає активну участь у навчальній діяльності та виявляє достатню зацікавленість у ній, прагне до взаємодії з оточуючими.

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

етап розвитку включає в себе встановлення контакту дитини з фахівцем, пристосування спеціаліста до індивідуальних особливостей дитини. Процесуальний етап передбачає проведення стимуляції психічних процесів дитини, організацію структурування простору та часових рамок, діяльність дітей з аутизмом, організацію дошкільних груп за критерієм рівня розумового розвитку, розроблення індивідуальних корекційних програм.

На етапі моніторингу проводиться спостереження за поведінкою дитини, її мотивацією до навчання, діалогічним мовленням, навичками самообслуговування та соціальною адаптацією.

6. Проведені кількісний та якісний аналізи отриманих результатів у контрольному експерименті показують, що опрацьована система психологічної роботи з дітьми з аутизмом в закладах дошкільної освіти, яка представлена у розробленій моделі, є ефективною. Виокремлено основні фактори, що забезпечують її ефективність: «активізація і розвиток пізнавальних психічних процесів», «встановлення психо-емоційного контакту психолога чи педагога з дитиною з розладами спектру аутизму», «використання елементів сенсорної інтеграції дітей з аутизмом». Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку мотивації учіння в дітей з аутизмом у закладах дошкільної освіти. Наступного вивчення, теоретичного обґрунтування та розробки практичних кроків очікують проблеми, пов'язані з мотивацією учіння в різних вікових групах, встановлення особливостей надання різних видів психологічної допомоги та визначення особливостей педагогічної роботи, а також модлива розробка покрокових програм з адаптації та соціалізації дітей з розладами спектру аутизму

Схожість

Джерела з Інтернету

259

1	http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/42430/Kachmaryk_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1	8.21%
2	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Saiko.pdf	7.62%
3	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Pryzvanska.pdf	40 джерел 4.64%
4	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Shulzhenko_.pdf	3.51%
5	https://studfile.net/preview/7246703/page:28	10 джерел 2.89%
6	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32851/Psykhokorekt.%20Pedahohika_2017_v.1.pdf	2 джерела 2.64%
7	https://otherreferats.allbest.ru/psychology/01333720_0.html	4 джерела 2.42%
8	https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/download/1330/1299	7 джерел 1.62%
9	https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/materialy-konferentsii_2022-6.pdf	3 джерела 0.91%
10	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28162/Ostrowska_Kachmaryk.pdf	3 джерела 0.83%
11	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22128/1/15_Rybchenko%20L...pdf	4 джерела 0.75%
12	https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/diss_kateryna_u.m.pdf	0.65%
13	https://fdo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/Bondar-M.S..pdf	0.65%
14	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Rubchenko.pdf	0.48%
15	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Ketler-Mytnytska.pdf	3 джерела 0.5%
16	https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/download/37/PDF%20Vol%206%20No%205%202837%29%20282020%29	0.45%
17	https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/diss_orihovska_a.s.pdf	0.44%
18	https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/disertaciya_sidenko_yuo_1_4d537.pdf	2 джерела 0.37%
19	https://repository.khnra.edu.ua/education-ghosts/%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%85%d0%be%d0%bb%d0%be%d0%b3%d0%...	0.35%
20	http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6633/Zbirnyk-naukovykh-prats-zdobuvachiv-osvitnoho-stupenia-ba...	0.34%

21	http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16807	3 джерела	0.28%
22	http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8003	5 джерел	0.25%
23	https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/download/36/PDF%20Vol%206%20No%204%20%2836%29%20%2	4 джерела	0.24%
24	http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/1/10.pdf		0.21%
27	http://samzan.ru/72665		0.18%
28	https://revolution.allbest.ru/psychology/01383881_0.html	2 джерела	0.17%
29	http://krasnokutsk-logoped.edu.kh.ua/Files/downloads/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%9	23 джерела	0.11%
31	http://referatu.net.ua/newreferats/23/189347	14 джерел	0.1%
33	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/16575/1/Rybchenko.pdf	3 джерела	0.11%
34	http://aqce.com.ua/download/publications/295/178.doc	3 джерела	0.1%
36	http://lib.iitta.gov.ua/715139	3 джерела	0.1%
37	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Fert.pdf	4 джерела	0.1%
38	https://studfile.net/preview/7246703/page:16		0.09%
39	https://shag.com.ua/adaptaciya-pershoklasnikiv-do-shkoli.html	22 джерела	0.09%
40	https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/11%2004%20ZBIRKA%20CONF.pdf?id=be96bf61-db08-4314-abd4-a5641997	2 джерела	0.09%
41	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/16413/1/Rybchenko.pdf	5 джерел	0.09%
43	https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1338/3/pon_suprov.pdf	3 джерела	0.04%
45	http://journals.uran.ua/hdafk-tmfv/article/download/108226/103211	20 джерел	0.06%
46	http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_1/62-1_2019.pdf		0.05%
47	http://chortkivskiyi-irc.te.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Inclusive_study-unlocked.pdf	4 джерела	0.05%
49	http://ni.biz.ua/4/4_1/4_19109_teoreticheskie-modeli-psihologicheskoy-korreksii.html		0.05%
51	https://doshkildardgu.webnode.com.ua/_files/200000710-cfdaecfdb0/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D	4 джерела	0.04%

52	http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/42	30 джерел	0.04%
53	http://www.soippo.edu.ua/index.php/home/1149-2-kvitnya-vseshvitnij-den-poshirennya-informatsiji-pro-problemi-auti	2 джерела	0.04%
54	https://nangu.edu.ua/uploads/files/documenty/Naukova%20diyalnist/naukovu%20forumy/2021/konf_2021_zbirnyk%20KafFP.p...		0.04%
56	http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3700/Actual-problems-of-the-correctional-education-pedagogical...		0.04%
59	https://fkspp-kpnu.wixsite.com/home	2 джерела	0.04%
60	https://divovo.in.ua/organizacijno-metodichni-aspekti-zastosuvannya-individualenogo.html	3 джерела	0.04%
61	https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/09/visnik_2_2018_psh.pdf	2 джерела	0.04%
62	http://maup.com.ua/assets/files/psihologz/2019-2/full-02.pdf		0.04%

Джерела з Бібліотеки

45

25	Студентська робота	ID файлу: 1015872260	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.21%
26	Студентська робота	ID файлу: 1015840988	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.18%
30	Студентська робота	ID файлу: 1015822687	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	7 джерел 0.15%
32	Студентська робота	ID файлу: 1015866983	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.12%
35	Студентська робота	ID файлу: 1009856099	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.06%
42	Студентська робота	ID файлу: 1006566444	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.09%
44	Студентська робота	ID файлу: 1013547195	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.06%
50	Студентська робота	ID файлу: 1013758148	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.05%
55	Студентська робота	ID файлу: 1011522396	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	29 джерел 0.04%
57	Студентська робота	ID файлу: 1013059452	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.04%
63	Студентська робота	ID файлу: 1015739945	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.04%

Цитати

Цитати

24

1 "Statistica 6.0" (StatSoft, США)

2 "Excel 2000" (Microsoft, 51 США)

3 «похідний вид діяльності, в якому мета відкладається або зсувається порівняно з діяльністю, до якої вона служить підготовкою»

4 «дитина спочатку не розвивається, а потім виховується і вчиться, а розвивається, навчаючись, і вчиться, розвиваючись»

5 «постійну зміну фізичної та розумової діяльності (поведінки), яка виникає завдяки попередній діяльності(чи поведінці)»

6 «зміну схильності або здатності людини, яка зберігається протягом певного періоду часу і не може бути просто віднесена до процесів розвитку»

7 «центральний мотиваційний стан»

8 «будь-який психологічний чи фізіологічний стан, будь-яка зміна в тілі, яка певною мірою пов'язана з мотивацією, є в певному сенсі мотиваційним станом»

9 «Потреба отримує своє визначення тільки в предметі діяльності: вона повинна як би знайти себе в ньому. потреба знаходить своє визначення в об'єкті («

10 "силу, яка структурує сприйняття та апперцепцію, мислення, уміння (здатність до вольових зусиль) і діяльності з метою певним чином перетворити існуючу ситуацію, яка не є задовільною. [135]. Насправді Мюррей, як і Гілфорд, визначив широкий спектр потреб. Мюррей розділив усі потреби на дві великі групи — органічні (біологічні) і психологічні. Автор описав потребу як силу, яка наказує сприйняття і діяльність. У його концепції ще немає поділу на придбані бажання, уподобання, мотиви чи базові потреби. Л. І. Божович, описуючи потреби і мотиви дітей у процесі розвитку, робила акцент на вольовому контролі над потребами. Автор вважав, що «для розуміння ролі 12 потреб у формуванні особистості необхідно враховувати, що в процесі життя дитини виникають і розвиваються нові соціальні потреби...»

11 «внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду діяльності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язане із задоволенням певної потреби»

12 "Мотиви діяльності і поведінки людини генетично пов'язані з її органічними і культурними потребами, в яких людина відчуває потребу. Потреби породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнання і засвоєння. Підхід до питань мотивації, зокрема потреб і мотивів, у теорії самовизначення Е. Дечі та Р. Раяна є структурованим і практичним. Згідно з цією теорією автори виділяють два основних типи мотивації за походженням - внутрішньої та зовнішньої. Внутрішня мотивація, на думку авторів, є важливою конструкцією, яка відображає природну здатність людини до навчання та засвоєння. Вона повністю базується на інтересах особистості і не вимагає віддаленої вигоди, а для того, щоб вона була підтриманим, воно вимагає задоволення основних психологічних потреб у самовизначенні, компетентності та близьких стосунках»

13 «Відбувається перехід від мотивів, що мають форму афективно забарвлених безпосередніх бажань, до мотивів-намірів, які пов'язані з самоконтролем»

14 «виявлення та актуалізація прихованої, латентної потреби в спілкуванні та використання цього комунікативного потенціалу для розвитку всіх психічних сфер і підвищення життєвої компетентності; 22 • розвиток і корекція емоційно-комунікативної сфери батьків та інших членів сім'ї, навчання їх адекватним моделям спілкування з дитиною; • навчання людини з аутизмом комунікативним навичкам і вмінням»

- 15 «Тип симбіотичної спрямованості особистості. Характеризується високим рівнем залежності від присутності певної особи (мама, батько, брати, сестри, няня тощо). Тобто соціально реалізуватися дитина може лише при наявності конкретної людини, яка йому потрібна; - тип мовної спрямованості особистості. Характеризується сформованим мовленням, мотивацією до мовлення, вербалізмом і спрямованістю на оригінальність, винахідливістю мовного особистісного складу; - тип комунікативної спрямованості особистості, що характеризується наявністю прагнення бути в центрі уваги і спілкуватися як в умовах мовленнєвої диспозиції, так і поза нею; при цьому у дитини ще не сформовані механізми комунікативних дій; - тип динамічно орієнтованої спрямованості особистості на розвиток здібностей, що характеризується сукупністю здібностей дитини (творчих, конструктивних, спортивних тощо); - тип індіферентної спрямованості особистості. Характеризується байдужою формою сприйняття навколишнього світу, пасивним спогляданням дійсності, нездатністю самостійно приймати рішення, прагненням уникати будь-яких, навіть спрощених, ситуацій; - тип реактивно-тривожної спрямованості особистості, що характеризується підвищеною чутливістю до сенсорних, кінетичних та інших подразників; наявність фобій, страхів, побоювань у критичних для дитини з 27 аутизмом ситуаціях (зміна місця проживання, скупчення значної кількості людей у натовпі, незвичний перебіг подій; незнайомі, а тому небезпечні в розумінні дитини місця чи обставини).).»
- 16 «чотири основні компоненти соціальних компетенцій: пізнавальну, діяльнісну, морально- ціннісну та особистісну. У дітей з глибоким та середнім ступенем аутизму кількість сформованих соціальних компетенцій становить істотно знижений і включає когнітивний, діяльнісний і емоційний компоненти »
- 17 «ефективна психологічна реабілітація дітей з аутичними розладами включає постановку цілей і очікуваних результатів, зокрема: - цілями є відновлення, корекція психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для розвитку і утвердження особистості»
- 18 «три класи явищ візуального сприйняття, пов'язаних із розладами 33 спектру аутизму: підвищена увага та обробка дрібних деталей (локальної структури), або знижене сприйняття загальної/глобальної структури, або нездатність ігнорувати глобальну/контекстуальну інформацію, а також порушення зорове сприйняття руху »
- 19 «здорові діти здатні до значної локалізації звуку. Відомо також, що для маленьких дітей характерна вибірковість до мовних подразників. Вважається, що ця вибірковість закладена еволюційно. Діти з аутизмом часто не реагують навіть на гучні звуки , створюючи враження 34 глухих. Водночас вони виявляють підвищену чутливість до деяких звуків, наприклад, закривають вуха, коли чують гавкіт собаки. Дуже часто спостерігається відсутність вибіркової уваги до звуків мови»
- 20 «1) фрагментарністю сприйняття зовнішньої інформації (фіксацією на певних зорових об'єктах, звукових чи тактильних враженнях) через неможливість сприйняття цілісної ситуації; 2) труднощами сприйняття зовнішньої інформації. в одночасному сприйнятті інформації, що надходить від різних органів чуття (бачиш — не чуєш; чуєш — не відчуваєш); 3) низька або значно висока чутливість до певних зовнішніх подразників»
- 21 «Програма розвитку дошкільнят»
- 22 «Психологічний вплив, яким має володіти корекційний педагог, - зазначає О.Проскурняк, - передбачає вплив суб'єктів один на одного, у процесі 80 якого відбувається зміна механізмів регуляції їх поведінки та діяльності. Спеціально утворені психолого-педагогічні умови спрямовані на саморозвиток особистості не тільки через систему зовнішніх стимулів, але й внутрішніх переконань (настановами самої особистості, намаганнями, інтересами). В. Синьов вважає, що для забезпечення корекційної спрямованості навчання необхідним є дотримання певних умов
- 23 «цілеспрямована, координована, послідовна»
- 24 «активізація і розвиток пізнавальних психічних процесів»

Вилучення

Вилучення

8

<https://core.ac.uk/download/pdf/153585448.pdf>

7 джерел 0.01%

<https://reposit.uni-sport.edu.ua/bitstream/handle/787878787/3716/%d0%92%d0%b0%d1%81%d0%b8%d0%bb%d0%b5%d0%bd%...>

0.01%