

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

ID перевірки:  
1016204981

Дата перевірки:  
22.04.2024 22:18:37 EEST

Тип перевірки:  
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:  
22.04.2024 22:19:54 EEST

ID користувача:  
100011301

Назва документа: пергул\_маг — копия

Кількість сторінок: 101 Кількість слів: 24456 Кількість символів: 188080 Розмір файлу: 233.70 KB ID файлу: 1015975047

## 14.9% Схожість

Найбільша схожість: 4.67% з Інтернет-джерелом ([https://npu.edu.ua/images/file/vidil\\_aspirant/dicer/%D0%94\\_26.053.23/](https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/)).

14.7% Джерела з Інтернету

540

Сторінка 103

0.57% Джерела з Бібліотеки

14

Сторінка 106

## 5.21% Цитат

Цитати

17

Сторінка 107

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

## 0% Вилучень

Немає вилучених джерел

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Одним із пріоритетних базових завдань у процесі реформування системи освіти в Україні є робота над забезпеченням успішної соціалізації особистості, починаючи з молодшого віку, через розвиток відповідних компетентностей, про що йдеться в основних положеннях Закону України «Про освіту». Основу необхідних для цього компетентностей складають такі навички та вміння: вміння висловлювати власну думку, вміння критично мислити, вміння узагальнювати та системне мислення, вміння логічно обґрунтовувати свою точку зору, вміння керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, вміння вирішувати поточні проблеми та ті, що виникають несподівано, вміння та вміння співпрацювати з іншими людьми, розвиток ініціативи та креативності – а перелік компетентностей, які є основою соціального інтелекту. В основному переважна більшість дітей, зокрема дітей з аутизмом, мають проблеми з адаптацією та соціалізацією при зміні одного освітнього середовища в інше, як правило, найчастіше при переході з дошкільного закладу в початкову школу. Одним із найважливіших факторів успішної адаптації дітей до нових умов навчання є формування у них навчальної мотивації. Це питання та шляхи його вирішення є гостро актуальними в даний період часу як щодо всієї групи дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, так і особливо щодо дітей з аутизмом як найскладнішим порушенням розвитку, оскільки цей стан характеризується порушенням соціальної комунікації та соціальної взаємодії, наявністю повторюваних моделей поведінки, стереотипних видів діяльності та вибіркового інтересів, які характеризуються незвичайною інтенсивністю. Ці фактори є перешкодою для правильного і гармонійного розвитку особистості та створюють значні перешкоди в процесі адаптації до нових умов навчання та в процесі соціалізації та соціальної адаптації в цілому. Ця проблема стоїть особливо гостро виникає в світлі того факту, що, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, невпинно зростає кількість дітей з вадами розвитку.

2

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

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

Проблема навчальної мотивації дітей з аутизмом ще не була окремою темою наукового дослідження. Це питання у дітей дошкільного віку з аутизмом розглядалося в комплексі з питаннями загального розвитку та розвитку окремих сфер, але не торкалося мотивації навчання як окремої структури, що має чітку структуру та свої закономірності розвитку. У проведених до теперішнього часу дослідженнях відсутній запропонований алгоритм діагностичних дій та розробки планів і програм роботи з дітьми, які потребують спеціалізованої допомоги у формуванні навчальної мотивації. Наявні дослідження пропонують опис окремих структур і деталей навчальної мотивації, не пропонуючи повної схеми (М. Маркова, Л. Божович, Е. Шоплер, М. Ратгер, С. Lord, S. Elliott, S. Reynolds, R. Reichler, B Renner). Також були розроблені спеціальні схеми. загальна допомога розвитку окремих сфер – сенсорної, моторної, когнітивних процесів, мовлення, інтелекту, поведінкової, емоційно-вольової та ін., але відсутній цілеспрямовано розроблений комплекс поетапної допомоги розвитку власне навчальної мотивації. на етапі молодшого шкільного віку.

3  
Саме надзвичайна актуальність питання навчальної мотивації та недостатня кількість і глибина досліджень цієї проблеми вплинули на вибір теми кваліфікаційного дослідження.

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

Відповідно до поставленої мети визначено наступні завдання дослідження:

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

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

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

4. Розробити та експериментально перевірити дієвість та ефективність програми розвитку навчальної мотивації дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

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

Предметом дослідження є розвиток навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

Теоретичною основою даного дослідження були покладені вже існуючі дослідження закономірностей та особливостей розвитку дітей з порушеннями психологічного розвитку.

#### Методи дослідження.

Для вивчення даного питання та роботи з поставленими завданнями були використані такі методи дослідження, з яких сформовано набір методів:

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

4

моделювання – побудова моделі та побудова моделі розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом;

- Емпіричні методи: діагностичний комплекс для вивчення особливостей розвитку різних сфер у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру:

- CARS - рейтингова шкала діагностики аутизму у дітей, SCQ

- соціально-комунікативне анкетування, спостереження за дитиною

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

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

Достовірність отриманих результатів дослідження досягається науково-теоретичним обґрунтуванням основних положень дослідження; використовуючи комплекс методів і технік, що складають ощадливий алгоритм, за допомогою використання теоретичних, емпіричних і статистичних методів, які взаємопов'язані, а також відповідають меті, предмету та завданням роботи; позитивні результати експериментально-апробаційних досліджень. База експериментальних досліджень: **Сторожинецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 Сторожинецької міської ради Чернівецького району Чернівецької області**. Експериментальну вибірку на констатуючому етапі дослідження склали 27 дітей молодшого шкільного віку віком від 6 до 9 років з розладами аутистичного спектру різного ступеня тяжкості.

У формуючому експерименті взяли участь 27 дітей віком від 6 до 9 років з розладами аутистичного спектру.

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

- розроблено структурну модель розвитку учнівської мотивації у дітей з аутизмом;

- на основі теоретичних досліджень навчальної мотивації сформовано цілісний зміст її компонентів з точки зору вікового підходу з урахуванням специфіки розвитку дітей з розладами аутичного спектру;

5

- встановлено взаємозв'язок розладів аутистичного спектру з мотивацією навчання у дітей молодшого шкільного віку з цим розладом;
- розроблено нові практично орієнтовані підходи до розвитку навчальної мотивації у дітей з аутизмом;
- визначено психолого-педагогічні умови ефективного формування навчальної мотивації у дошкільників з аутизмом та уточнено:
- розвинені наукові уявлення про особливості навчальної мотивації у дітей з аутизмом;
- описано та обґрунтовано поняття мотивації навчання як складової соціального інтелекту, що визначає процеси успішної адаптації дитини в суспільстві;
- висвітлено методи психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом;

Перспективи подальшого розвитку отримали:

- уявлення про особливості розвитку навчальної мотивації як детермінанти успішної соціалізації дітей з розладами аутичного спектру;
- положення про вплив корекційно-розвивальних занять на розвиток навчальної мотивації дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що:
  - запропоновано нову структурну модель розвитку навчальної мотивації, яка може лягти в основу психолого-педагогічних програм, спрямованих на підвищення рівня навчальної мотивації у дітей з розладами аутичного спектру;
  - проведено роботу з розробки схем ефективної взаємодії та роботи спеціалістів з батьками дітей з аутизмом, щоб батика та спеціалісти створили єдину команду, яка злагоджено та професійно працюватиме в інтересах всебічного та послідовного розвитку дитини.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та результати дослідження відображено в 2 публікаціях.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи:** вступ, три розділи, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

**РОЗДІЛ 1.****СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРАФО-МОТОРНИХ  
НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДОМ  
АУТИЧНОГО СПЕКТРУ****1.1. Особливості навчання дітей з розладом аутичного спектру**

Навчання є важливою формою діяльності дітей різного віку, але провідною стає для дітей молодшого шкільного віку. 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 або 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.

Вчений розрізняє два типи навчання: один вид 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 спочатку опановує мову не власне вивчаючи мовні конструкції, а намагаючись спілкуватися, тобто навчальний процес, у якому дитина спілкується, закладає основу для оволодіння мовленням.

Ряд авторів використовують поряд з поняттям навчання таке поняття, як "навчання". Так, О. І. Сергеєнкова визначає навчання як процес навчання,

що здійснюється під впливом інших людей, і зазначає, що чіткої межі між навчанням і викладанням немає [78, с. 59]. А.К. Маркова визначає навчання як «діяльність студента з метою отримання нових знань і оволодіння способами їх отримання», а навчання як «набуття індивідуального досвіду, насамперед автоматизованих навичок», тобто навчання виступає як підвид навчання. Л. Б. Ігельсон описує навчання як «постійну зміну фізичного

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 на біологічному рівні, зокрема, стан центральної нервової системи і функції аналізаторів, розвиток когнітивних здібностей. процеси, 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. 15], а також інструментальною є наявність зразка для дослідження.

Дія реалізується за допомогою таких механізмів, як імпринтинг, умовнорефлекторний механізм, оперантне навчання методом проб і помилок з підкріпленням отриманого результату (Е. Л. Торндайк, Б. Скіннер), соціальне навчання [17].

Ігельсон описує наступні види навчання: за типом отриманого досвіду сенсорне (отримане за допомогою аналізаторів і пропріоцепції) і раціональне; за умовами перебігу - стихійні або організовані; за характером процесу – спрямовані довільні 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 аутистичного спектру, в тому числі про мотив навчання, потрібні програми, які сфери, функції та процеси задіяні в навчанні. Це можна зробити, спираючись на наведені визначення поняття освіти. Оскільки змістом навчання є закріплення знань, умінь і навичок, то в процесі навчання беруть участь



сенсорні системи речовин (аналізатори), тобто процес навчання залежить від якості інформації, що сприймається. Для засвоєння необхідно не тільки відчуття, а й сприйняття, яке викликає такі психічні процеси, як увага, пам'ять (порівняння з попереднім досвідом), мислення, мова, почуття 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	

Підсумовуючи вищевикладене, 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. Мотиваційні порушення соціальної сфери формування у молодших школярів з розладом аутичного спектру

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 психології мотивації розвинутися до точного та детального рівня, щоб відповісти на питання, які людські потреби слід диференціювати та як ці потреби керують людьми та спонукають їх діяти [35, с. 318].

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

У контексті питання про розлади спектру аутизму, які охоплюють низку генетичних і органічних розладів, мотивацію слід розглядати з точки зору біопсихосоціального підходу в психології. Ця модель була запропонована Джорджем Л. Енгелем і Джоном Романо на противагу 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 заглиблюючись у глибинні фізіологічні механізми, варто відзначити кілька досліджень, що стосуються нейропсихологічного аспекту мотивації, щоб мати можливість повноцінно розглянути це явище в світлі біопсихосоціального підходу.

Зоряний [15, с. 301] розробив теорію, яка стверджує, що «центральный мотиваційний стан» (схожий на домінуючу теорію Ухтомського) підтримується збудженням центрів гіпоталамуса, на які впливають коркові імпульси, гальмівні центри мозку, чутливі подразники та гуморальні фактори. 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, взаємодії та співіснування фізіологічного, психологічного та соціального компонентів у мотиваційній сфері дитини, і розглянути мотивацію, зокрема навчальну, під таким кутом зору, який дасть змогу побудувати таку модель навчальної мотивації, на основі якої вона буде можна встановити особливості навчальної мотивації дітей з розладами аутичного спектру.

У різних авторів різні погляди та підходи до цього питання. Вона не має єдиної уніфікованої моделі чи загальноприйнятого підходу, хоча можна простежити 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, причому всі наступні дії спрямовані на зняття напруги шляхом 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 напруги в системі, вказуючи, що інтерес чи прагнення зникають із задоволенням потреби і лише зв'язок із психічними процесами здатний якісно їх утримувати. За словами К.У Левіна, перш ніж вирішити, на що реагувати, йде боротьба мотивів, і лише 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. А. також писав про мотивацію, що походить від потреб людини. Маслоу. Він описав так звані мотиваційні стани: «будь-який психологічний або 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 описує в своїй книзі А. Н. Леонтьєв "Проблеми психічного розвитку" так: "Потреба набуває свого визначення тільки в об'єкті діяльності: вона повинна як би знайти себе в ньому. Оскільки потреба знаходить своє визначення в об'єкті ("об'єктивується" в ньому), даний об'єкт стає мотивом діяльності — тим, що її конкретно викликає [95, с. 124]. висновок, відповідно до якого людина діє» [47, с. 264]. Г. Мюррей визначив потребу як конструкт, який визначає «силу, яка структурує сприйняття та аперцепцію, мислення, конацію (здатність до свідомих зусиль) і діяльність так, щоб змінити певним чином існуючу ситуацію, яка не є задовільною» [135] Мюррей, як і Гілфорд, визначив широкий спектр потреб, розділивши їх на дві великі групи: органічні (біологічні) і психологічні немає поділу на набуті. бажання, уподобання, мотиви або основні потреби.

Л. І. Божович, описуючи потреби і мотиви дітей у процесі розвитку, наголошувала на вольовому контролі над потребами. Автор вважав, що «щоб зрозуміти роль 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 подібно до формування характеру, вважаючи цей процес одним із найвизначальніших у формуванні особистості дитини. У цьому питанні Л.І.Божовичу вдалося зафіксувати існування 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. Л. І. Божович також 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 знаннях, що спонукає дитину все глибше входити в навколишнє середовище та оволодівати ним.

Н. Бордовська та А. Реан характеризують мотив як «внутрішнє спонукування 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 її, 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. їх.

Підхід до питань мотивації, зокрема потреб і мотивів, у теорії самовизначення Е. Деці та Р. Раяна є структурованим і практичним. Відповідно до цієї теорії автори виділяють два основних типи мотивації за походженням – внутрішню та зовнішню. На думку авторів, внутрішня мотивація є важливим конструктом, який відображає природну здатність людини до навчання та засвоєння. Вона повністю базується на інтересах

особистості і не потребує віддаленої вигоди, але для того, щоб її підтримувати, вимагає задоволення базових психологічних потреб у самовизначенні, компетентності та близьких стосунках» [135, с. 227]. Автори визначають зовнішню мотивацію як прояв певних специфічних наслідків, такі як компетентність, незалежність (автономність) і зв'язок (міжособистісна). і самопочуття, звертаючи увагу на вказують на те, що незадоволення цих потреб викликає нещастя 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. Леонтьєва, 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 оволодіння – це термін, запропонований Дж. Морганом і Р. Хармоном, який визначає мотивацію як рушійну психологічну силу, яка спонукає індивіда намагатися самостійно, зосереджено та наполегливо розв'язуючи проблему або набуваючи та вдосконалюючи навички чи завдання, які є для нього принаймні певною мірою 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 нього впливає розвиток того чи іншого психічного процесу.

Очевидно, що для мотивації змістом навчального матеріалу найважливішими є процеси відчуття та сприйняття, які є першим кроком до пізнання та взаємодії з навколишнім світом та формування особистості з

точки зору біопсихосоціального підходу. Так, О.Я. Савченко визначає найбільш значущу мотивацію навчальної діяльності, яка базується на пізнавальній їхній інтереси. Г. Мюррей (Н. Murray) у своїй теорії потреб визначає потребу як конструкт, що відображає силу, що об'єднує сприйняття, аперцепцію, інтелект, конацію (здатність до вольових зусиль) і дію [14, 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 зачатки духовних: взаємодія з дорослими, інтимне та особисте спілкування, в обміні позитивними емоціями».

Якщо говорити про те, коли з'являються перші мотивовані дії, то 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 ідеї 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 смислотворююча функція мотиву, коли дитина починає планувати свою діяльність. Приблизно з цього ж віку дитина починає диференціювати бажання за значущістю, розвивається так звана субординація бажань. Діти вчаться організовувати свої бажання за існуючими правилами. «Відбувається перехід від мотивів, що мають форму афективно забарвлених безпосередніх

бажань, до мотивів-намірів, пов'язаних із самоконтролем». [75, с. 230]. Також у цей період образ іншої людини впливає на регуляцію дитини

власної поведінки, тобто можна говорити про процеси соціального сприяння та гальмування. Можна простежити закономірність, що мотивація, зокрема мотиви, що формуються внаслідок потреб та інтересу, залежать від розвитку низки психічних процесів. та певні параметри 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, які 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.

У своїй теорії потоку Міхай Чиксентіміхай окреслив внутрішню мотивацію в рамках суб'єктивного досвіду, набутого тут і зараз, коли люди залучені до певної діяльності [37, 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 відчувається успішною, то у неї підвищується відчуття своєї спроможності керувати власною життєдіяльністю, 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 з внутрішньої мотивації (внутрішня мотивація, Райан і Деці), так і з зовнішніх стимулів, які сприймаються (сприйняття),

Л. Божович пропонує таку структуру навчальної мотивації: Пізнавальні  
МОТИВИ:

1. Мотивація змістом навчального матеріалу



2. Мотивація процесом навчання

Соціальні мотиви:

1. Статус (потрібно бути студентом)

2. Почуття обов'язку та відповідальності Вузько особисті:

1. Досягнення успіху

2. Ухилення від покарання [25, с. 228].

Важливо звернути увагу на основні потреби та мотиви дітей з розладами аутистичного спектру. Діти з розладами аутистичного спектру часто мають сенсорні розлади [36], що насправді може викликати певні потреби, які перетворюватимуться на мотиви і, згідно з баченням К. Левіна, виникатиме напруга, відбуватиметься боротьба мотивів, у якій, правдоподібно, , переважатиме і перемагатиме мотив, пов'язаний з більш вираженою потребою.

У роботі з дітьми з розладами аутичного спектру доцільно говорити про навчальну мотивацію як у психологічному, так і в дидактичному контексті. Так, одне з визначень описує навчальну мотивацію як систему природних, соціальних і особистісних факторів, які спонукають дітей докладати зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації власних нахилів, розвитку здібностей, участі в спілкуванні тощо. Дослідження динаміки Розвиток 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 в пізнавальні інтереси формують 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 у дитини, а з іншого, є основним видом діяльності, який в той же час є найбільш привабливим для дитини. Вірогідність інтересів або мотивів дій дитини визначається діяльністю, в яку залучається дитина. Звідси випливає, що чим ширше коло видів діяльності, до яких відповідає віку, залучається дитина, тим більше у неї потенційно цілей і мотивів і тим більше у нас засобів впливу на мотивацію навчання.

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 формування графо-моторних навичок у молодших школярів з розладом аутичного спектру**

Поширеність цього захворювання передбачає зміни в усіх психічних сферах – перцептивній, інтелектуальній, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо» [29]. Тобто внаслідок розладів, пов'язаних із наявністю у дитини аутизму, зміна структури мотивації - відмінності психічних процесів, таких як відчуття і сприйняття, особливості емоційно-вольової сфери, які притаманні наявності аутизму у дитини, визначають структуру мотивації, мотиви і спосіб дитини з аутизмом реагує на них.

Таким чином, у критеріях діагностики аутизму згідно з DSM-5 відзначаються: стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії, обмежені, повторювані моделі поведінки, інтересів чи діяльності, і ці симптоми повинні призводити до значних порушень у соціальних, професійні та інші важливі сфери діяльності [38].

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

Спектр аутичних розладів — це багатогранне розмаїття відмінностей, відхилень і розладів, центральною і спільною рисою яких є порушення соціальної інтеграції та небажання (навіть страх) аутистів вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема з їх оточення [18, с. 55].

Говорячи про соціально-педагогічну та психологічну допомогу особам з аутизмом, К.О. Островська [9, 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-розвиваючих і корекційно-профілактичних методик, які б враховували особливості психічного розвитку дітей з аутизмом, адаптації методик навчання, що використовуються в освітній практиці інших країн. нерозгадані. Традиційні освітні програми та методи навчання неадекватні структурі асинхронного розвитку дитини з аутизмом, в якому одночасно виникають ознаки як відставання, так і акселерації, ускладнених труднощами в процесі соціальної взаємодії. 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 дозволив передати реалізацію права дітей на освіту в належних та прийнятних умовах для їх із поодиноких випадків в окремих навчальних закладах, які взяли проблему для її системного впровадження. 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, тим, що значною мірою 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 ( Господь К.). На основі аналізу запропонованих у літературі напрямків корекційно-розвивального навчання та нейропсихологічних моделей аутизму визначено основні риси дитини з аутизмом (сенсорна невпевненість та поведінковий надмірний консерватизм) та запропоновано широку програму корекційно-розвивального навчання. (в рамках нервово-психічної реабілітації). та корекційно-профілактичне навчання дітей з аутизмом. 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 через формування центральної прив'язки та корекцію 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 [12, с. 660].

Українська дослідниця 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.

Підхід до роботи з дітьми з аутизмом, можливий лише за умови сімейно-орієнтованого підходу, передбачає структурування взаємодії між батьками та дитиною та 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 з розладами аутистичного спектру. Потенційно перспективними напрямками в цьому аспекті автор вважає розробку нових методик, розробку детальних і ефективних форм подальшої інтеграції дітей з аутизмом у систему освіти за рахунок як змін у системі освіти, так і вдосконалення допомоги дітям з аутизмом. особи з аутизмом, прокладання індивідуальних освітніх маршрутів; робота в напрямку професійної орієнтації та подальшого працевлаштування осіб з порушеннями розвитку та аутизмом зокрема.

Соціальні вимоги, під дією яких відбувається розвиток дитини із аутизмом, не повинні ставитися в імперативній формі; а спеціально створюватись у процесі конструювання дорослими різними за змістовною метою соціальних ситуацій.

Щодо розумових здібностей дітей з аутизмом ще Л. Каннер (1955) відзначав, що розумова відсталість не є обов'язковим компонентом для раннього аутизму. Такі діти нерідко можуть мати високі інтелектуальні здібності, навіть частково обдарованими в різних сферах: володіти абсолютним музичним слухом, на високому рівні грати в шахи, талановито малювати, проводити точні обчислювальні операції. Проте, для їх розумової діяльності та мисленневих процесів у загальній владі порушення цілеспрямованості, труднощі в концентрації уваги. Спостерігається певна химерність мислення, почуття до символіки [216].

Є. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг, О. С. Нікольська, В. В. Лебединський характеризують аутизм як екстремальну самотність дитини, порушення її емоційного зв'язку навіть з найближчими людьми, з проявами крайньої стереотипності в поведінці, що проявляється і як консерватизм у стосунках зі світом, боязнь настання змін у цьому, і як значна кількість однотипних монотонних дій, потягів та інтересів. Теж характерні особливості порушення мовленнєвого та інтелектуального розвитку, які, переважно, не пов'язані з первинною недостатністю цих функцій, а є похідними від базових особливостей стану, виражене зниження порога афективного дискомфорту, панування негативних переживань, стану тривоги, страху перед навколишніми [96, с. 56].

О. С. Нікольська вважала критеріями зарахування дітей до певної групи характер і ступінь первинних розладів, вторинних і третинних дизонтогенетичних утворень, включаючи гіперкомпенсаторні, і розділила їх на чотири групи, від найбільших до найлегших проявів. Перша група дітей характеризується відчуженістю від навколишнього середовища, повною відсутністю по-треби в контактах з оточуючими людьми, польовою поведінкою, аутизмом, відсутністю навичок самообслуговування. Інші групи влади переважна кількість стереотипів, нерідкий симбіоз з матір'ю. Дітей третьої відрізняє велику захопленість власними групами стійких інтересів, фантазіями, підвищеним потягів, які проявляються в стереотипній формі. Дітей четвертої групи характеризує підвищена вразливість, загальмованість у контактах, пошук захисту у оточуючих, прагнення до вироблення соціально-позитивних стереотипів поведінки, недорозвиненість саме форм спілкування [122, с. 8].

Натомість К.С. Лебединська, на основі етіопатогенетичного підходу, виділяє 5 варіантів раннього дитячого аутизму: ранній дитячий аутизм при різних захворюваннях центральної нервової системи; психогенний аутизм; ранній дитячий аутизм шизофренічної етіології; ранній дитячий аутизм при обмінних захворюваннях; ранній дитячий аутизм при хромосомній патології [93, с. 55].

Загалом більшість українських вчених визнають, що в основі аутизму лежить розлад центральної нервової системи, тому найпоширенішим тлумаченням аутизму є погляд, згідно з яким аутизм є результатом порушення розвитку нейронних структур, воно завжди має анатомо-фізіологічну основу та численні етіологічні фактори. Аутизм структурно є розладом спектру, тобто моделі симптомів стану, рівень функціональності людини, а також набір інших характеристик аутизму поєднуються в найрізноманітніші комбінації, і стан виражається за різним ступенем тяжкості перебігу.

До аутичних психічних розладів у дітей відносяться: 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: реципрокної соціальної взаємодії, спілкування, стереотипних, повторюваних, не завжди ефективних форм поведінки. Посилаючись на Міжнародну класифікацію хвороб 10-го перегляду, українська дослідниця К.О. Островська вважає, що аутизм є первазивним порушенням розвитку, що позначається практично на усіх рівнях психіки: сенсорній, моторній, соціально-емоційній, пізнавальній і комуніка- тивно-мовленнєвій сферах. Наскрізність цього порушення визначає

наявність змін у всіх психічних сферах – сенсорній, перцептивній, розумовій, мовлен-невій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо [129, с. 32].

Досліджуючи феноменологію аутизму, Т.В.Скрипник приходить до висновку, що до спектру аутичних розладів належать діти з різним рівнем інтелектуальних і мовленнєвих здібностей. Незалежно від рівня розвитку мовлення і мислення, найбільш характерною рисою дітей з аутизмом є відсутність соціальних якостей. Другою істотною відмінністю цієї групи дітей є особливості сприйняття навколишнього світу, які характеризуються порушенням здатності розрізняти головне і другорядне, що призводить до неефективних спроб зосередити увагу на всіх надходять подразниках (гіперфокусованість уваги), що визначає характерні реакції на зовнішні впливи. [129, с. 8].

Розумові здібності дітей, які страждають на аутизм, можуть бути різними. В одних випадках інтелект збережений, але розвинений негармонійно, в інших – розумова відсталість, нарешті, серед таких дітей є й обдаровані. Однак у всіх випадках спостерігається своєрідна нерівномірність їх психомоторного розвитку [81, с. 192]. Також для дітей з аутизмом характерна нецілеспрямована рухова активність, яка проявляється в стрибках, своєрідних рухах пальців рук біля зовнішніх куточків очей. Рухова тривожність може чергуватися з періодами загальмованості, завмирання в одній позі.

Як у грі, так і в поведінці дитини в цілому звертають увагу на слабкий моторний розвиток, незграбність довільних рухів, особливі труднощі в оволодінні елементарними навичками самообслуговування, прийому їжі та ін. При неврологічному огляді часто можна виявити м'язову гіпотонію або гіпертонус м'язів. Поряд з незграбністю і слабкістю характерні манери і дивні рухи, схильність до несподіваних і оригінальних жестів. Всі ці особливості простежуються в динаміці розвитку дитини з аутизмом з раннього віку і формують специфічну аномалію її розвитку.

Д.І. Шульженко запропоновано типологію аутичної особистості дитини, в основу якої покладено особистісне відчуття спрямованості дитини з



аутизмом, виділено сім окремих типів особистості за такими показниками: світосприйняття дитиною навколишнього середовища як одиниць самосвідомість, взаємодія з об'єктами живої та неживої природи та рівень залежності від них, когнітивний і творчий стилі, особливості взаємодії такого спілкування, наявність спорадичних системоутворюючих збурюючих факторів та реактивне реагування та їх взаємодія. Усі ці фактори та 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, за своєю суттю, спрямована на збереження цілісної психічної організації дитини, особливо на збереження стабільності в ситуаціях, що змінюються під час її діяльності. і життя [129, с . 164]. Отже, це такі види:

- «Тип симбіотичної спрямованості особистості. Характеризується високим рівнем залежності від наявності 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 індиферентної 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 місця чи обставини). розуміння дитини» [19, с. 164]

Відповідно до типу спрямованості особистості дитини з аутизмом психологу необхідно підбирати відповідні методи педагогічної взаємодії. Методи педагогічної взаємодії повинні сприяти всебічному розвитку дитини з аутизмом. Усі діти зі спектром аутичних розладів потребують медичної та психолого-педагогічної підтримки, тому знання особливостей проявів аутизму дає змогу адекватно підібрати варіант її застосування. Рання психолого-педагогічна діагностика дозволяє спланувати відповідну індивідуалізовану освітню корекційну програму: розвиток перцептивних, лінгвістичних, моторних, соціальних знань, умінь і навичок, а також корекцію соціально несприятливих форм поведінки кожної дитини зокрема. Усі методи та етапи корекції аутизму найбільш ефективні, коли вони індивідуально адаптовані, проводяться постійно, довгостроково та систематично. З цією метою працює більшість закладів для дітей з аутизмом використовувати комплексні методи – логотерапію, ігротерапію, методики модифікації поведінки, спеціалізовану лікувальну фізкультуру, сенсорну та музикотерапію.

У мовленні цієї групи дітей яскраво проявляються розлади аутистичного спектру. Часто буває так, що, маючи потенційно великий словниковий запас і вміння використовувати складні мовні звороти, діти не використовують мову для спілкування. Залежно від кожного конкретного випадку це може бути наявність повного або ситуативного мутизму (відмова говорити), в інших – аутистична мова, спрямована в простір, на себе, ехололія (повторення слів, фраз) при відповіді на запитання. Характерна відсутність особистісного займенники, звертаючись 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 словотвору, неологізмів, безцільного маніпулювання звуками, складами, окремими фразами з віршів і пісень [24].

І.П. Логвінова визначила, що особливості невербального компоненту комунікативної діяльності дітей з розладами аутичного спектру після впровадження методики формування невербальних засобів спілкування у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутичного спектру, позитивна динаміка. спостерігалось розширення репертуару та збільшення частоти використання невербальних засобів під час ініціювання, підтримки та розвитку та завершення контакту; у підвищенні рівня рухової та звуконаслідувальної 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 вираженості проявів аутизму зазвичай демонструють
- «чотири основні компоненти соціальних компетенцій: когнітивну, діяльнису, морально-ціннісну та особистісну. У дітей з глибоким та помірним ступенем аутизму кількість сформованих соціальних компетенцій суттєво знижена і включає когнітивний, діяльнисний та емоційний КОМПОНЕНТИ.
- »[129, с. 184]. Автор зазначає, що «ефективна психологічна реабілітація дітей з аутичними розладами включає постановку цілей і очікуваних результатів, зокрема:
- - цілі – відновлення, корекція психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості.

- - очікуваними результатами є досягнення оптимального психоемоційного стану, соціально-професійне самовизначення, підвищення рівня набуття та засвоєння знань, умінь і навичок, успішна психологічна адаптація, реабілітація; особистісне становлення особистості, нормалізація сімейних стосунків, 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 та поведінці інваліда або дитини-інваліда і включає:
  - експертно-психологічне дослідження;
  - психологічна діагностика когнітивних (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, увага); 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, способів, обсягів, термінів, процедур, засобів їх психологічної реабілітації під час 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, адаптації, 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» [19, 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. За винятком

Крім того, всі корекційні педагоги повинні знати про наявність скринінгових шкал для діагностики розладів спектру аутизму, застосовувати їх у разі потреби, мати знання про психолого-педагогічні особливості дітей з розладами спектру аутизму та про основні методи корекції та навчання, які успішно використовуються в різних країнах. Сьогодні, на жаль, значна частина вчителів, особливо у віддалених від великих міст регіонах, не мають таких знань і вважають дітей з аутизмом 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 таких базових навичок, необхідних для навчання: зосередження уваги насамперед на інших людях, виконання прохань і слідування за іншими. Велика увага також приділяється мовленнєвому та моторному наслідуванню, розвитку мовлення, функціональній та символічній грі з іграшками, а також соціальним взаємодіям.

#### Оптимальні умови навчання

Для тренування базових навичок, яке проводиться індивідуально, індивідуально, перш за все, необхідна структурована, упорядкована обстановка, яка дозволяє сконцентрувати увагу і виключає появу відволікаючих факторів.

Адаптація набутих навичок до природних умов поступово ощадливість навколишнього середовища змінюється і наближається до реальності; 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 завдань, що виконуються, шляхом включення її улюблених занять у програму та структурування навчання допомагає мінімізувати її проблемну поведінку. 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 впоратися 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 симптоми, рівень функціональності, а також як і інші характеристики кожної зі сфер розвитку при аутизмі, існують різні комбінації, і стан може мати три визначені ступені тяжкості. Соціальні вимоги, під впливом яких відбувається розвиток дитини з аутизмом, не повинні ставитися в імперативну форму; і спеціально створюваних у процесі конструювання дорослими психолого-соціальних ситуацій різної змістовної спрямованості.

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

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

Особливості сприйняття у дітей з аутизмом. Як зазначено в дослідженнях (Simmons et al.), індивідуальні сенсорні симптоми частіше зустрічаються у дітей з аутизмом, ніж у дітей з іншими розладами розвитку. Ці симптоми зменшуються з віком (за умови роботи з дитиною), а також вони пов'язані з вираженістю соціальних симптомів)

Багато досліджень описують як гіперчутливість, так і гіпочутливість, часто коливаючись між двома полюсами [40].

У наступних дослідженнях на основі емпіричних даних були розроблені так звані «8 принципів сприйняття у людей з аутизмом», які включають:

1. За замовчуванням способи 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 головного 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 загального/глобального структур або нездатність ігнорувати глобальну/контекстуальну інформацію, а також порушення візуального сприйняття руху» [42].

О. Богдашина запропонувала перелік розладів зорового сприйняття, які зустрічаються найчастіше. Автор розділив їх за ступенем вираженості на гіперчутливість і гіпочутливість. Основні ознаки гіперчутливості включають:

- Зосередження уваги на дрібних частинках (особливо пилу);
- Нездатність сприймати темряву та/або яскраве світло;
- Порушення сприйняття різких спалахів світла;
- Більшість часу погляд спрямований вниз;
- Закривання (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 незвичні способи вказівки, проблеми з інтерпретацією жестів, незвичні форми візуального контакту, проблеми з інтерпретацією виразу обличчя, проблеми з дотриманням напрямку погляду інших людей і труднощі із загальним 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 підготовлена еволюційно. Діти з аутизмом часто не реагують навіть на гучні звуки. , створюючи враження глухих, при цьому виявляють підвищену чутливість до деяких звуків, наприклад, вони 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. також уникайте певних типів матеріалів — шорсткий, жорсткий, м'який, слизький чи інший, або навпаки, прояв надмірного інтересу до якогось 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 себе» [129, стор. 38]. Також вибірковість 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 ми більше покладаємося на сприйняття, ніж на відчуття. Проте саме відчуття є першим кроком, зрозумілою для дитини «мовою», 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 при одночасному сприйнятті інформації, що надходить від різних органів чуття (якщо бачиш, то не чуєш, якщо чуєш, то не відчуваєш); 3) низька або значно висока чутливість до окремих зовнішніх подразників» [19, с. 38]

Що стосується емоційного досвіду, то люди з аутизмом продемонстрували вищий рівень негативних емоцій, але такий же рівень позитивних емоцій, порівняно з нейротиповими особами. Що стосується здатності називати свої емоції, приблизно дві третини людей з аутизмом переступили поріг алекситимії. Що стосується регуляції емоцій, люди з аутизмом рідше переоцінюють свої емоції, ніж люди з нейротиповим розвитком, а також мають нижчий рівень самоефективності в оцінці емоцій. Зокрема, діти з аутизмом могли повільніше ідентифікувати емоції, які вони відчувають, і робили багато помилок у 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 концентруватися увагу до дрібних предметів. 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 винагороду використовується задоволення потреби дитини в бажаній їжі. Традиційна похвала здоровій дитині не завжди ефективна на перших етапах роботи з дитиною. Очевидно, це викликано несформованою потребою у визнанні. Проте за умови постійної практики використання похвали та введення її у звичку (стереотип) дитина з аутизмом може сприймати словесну похвалу як спонукання до дії. Особливої уваги у формуванні мотиваційної сфери дитини з аутизмом заслуговує врахування соціального супроводу (Островська та ін., 2009). З одного боку, діти з аутизмом уникають соціальних контактів, тому важко говорити про прийняття дитиною соціальної підтримки від сторонньої людини, вихователя чи особистого асистента. З іншого боку, на

відміну від потреби в соціальних стосунках, потреба в приналежності та любові не впливає на дітей з аутизмом.

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

Слід зазначити, що врахування наведених підходів не розкриває повної картини мотивації діяльності дітей з аутизмом. На сьогоднішній день залишається ряд білих плям щодо біологічного походження мотивацій 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 вступати в 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 згідно з DSM є дефіцит соціального спілкування та соціальної взаємодії в багатьох різних ситуаціях. Соціальні компетенції дітей з розладами аутичного спектру залежать від рівня аутизму: чим вищий рівень аутизму, тим менш розвинені соціальні компетенції у дітей [76, с. 118]. Тому, розглядаючи соціальний аспект мотивації в осіб з розладами аутистичного спектру, необхідно враховувати особливості формування соціальних навичок у даної категорії осіб.

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

У теорії самодетермінації ми розрізняємо 2 різних типи мотивації, засновані на різних причинах або цілях, які викликають початок дії: внутрішню та зовнішню. Найвидатнішою ознакою внутрішньої мотивації є те, що людина робить щось, тому що їй це цікаво або приємно (властиво), тоді як зовнішня мотивація стосується того факту, що людина робить щось, оскільки такі дії призводять до певного результату [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).

За словами Кента К. Берріджа та його дослідницької групи, які визначили психологічні компоненти винагороди та визначили нейропсихологічні механізми, відповідальні за них, винагорода включає три

окремі психологічні компоненти: уподобання, бажання та передбачення [136, с. 176]. Чітке розуміння компонентів винагорода 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 така, якою вони є бажання, оскільки таким чином вони отримують свідоме переживання задоволення. Здебільшого мозку «подобається» винагорода, яку він «хоче», тому ми маємо комбінацію двох компонентів «подобання» та «бажання». Однак ці два аспекти винагорода не тотожні. Під бажанням ми маємо на увазі тип мотиваційного стимулу, який сприяє підходу до винагорода 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 дасть змогу модифікувати вибір стимулів, процес формування та використання соціальної мотивації при роботі з людьми з аутизмом.

Поведінковий рівень. Особи з нейротиповим розвитком. Поведінкові прояви соціального інтересу у людей включають принаймні три типи: 1) увагу в першу чергу привертають об'єкти, що мають соціальну значущість (соціальна спрямованість); 2) соціальна взаємодія сприймається як винагорода; 3) міжособистісна взаємодія характеризується прагненням підтримувати і розвивати стосунки. Поведінковий компонент моделі соціальної мотивації при розладах аутистичного спектру показує, що ранні порушення соціальної уваги запускають такі процеси розвитку, які в принципі позбавляють дитину адекватного досвіду та навчання соціальної взаємодії. Дисбаланс між увагою до соціальних і несоціальних стимулів, який виникає в такому випадку, призводить до подальшого погіршення соціальних навичок і порушення розвитку соціальних когніцій. При розладах аутистичного спектру порушуються всі три компоненти соціальної мотивації.

Соціальна спрямованість. Особи з нейротиповим розвитком. Подібно до того, як негативні сигнали (тобто загрози) привертають увагу, потенційно корисна або вигідна інформація має високий пріоритет. Через їхню важливість для людей соціальні сигнали мають вищий пріоритет:

різко привертає увагу обличчя і фігура людини, зміни виразу обличчя виявляються краще, ніж інші об'єкти, обличчя в масках розрізняються швидше і точніше, ніж інші об'єкти в масках. Ці переваги очевидні з раннього дитинства, коли діти віддають перевагу стимулам, які нагадують людські обличчя, а не деформованим або перевернутим обличчям. Дуже релевантні соціальні сигнали, такі як погляд, спрямований на людину, особливо сильні як для дорослих, так і для немовлят. 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 описами, експерименти з відслідковуванням руху очей показали порушене орієнтування на соціальні стимули: діти з розладами аутистичного спектру дивляться більше на тло, ніж на людські постаті під час перегляду статичних фотографій, на яких відображено соціальні сцени (на-приклад, розмова між двома друзями), а молодь під час перегляду відеокліпів фіксується менше на людські обличчя і очі, ніж на інші частини відео [8, с. 230]. Так само у слуховій модальності, діти з розладами аутистичного спектру не надають перевагу соціально значущим звукам над несоціальним контрольним шумом і виявляють дефіцит уваги на звуки мовлення, але не на немовленнєві звуки. Ці відмінності у соціальній увазі є одними з перших симптомів розладів аутистичного спектру і можуть служити скринінговими симптомами.

Соціальна взаємодія як винагорода. Особи з нейротиповим розвитком. Люди не просто є орієнтованими соціально, вони також вважають соціальну взаємодію винагороджуючою. Як описано вище, ми виділяємо такі частини винагороди як уподобання, бажання та передбачення. Поведінкові дослідження показують, що люди докладають зусиль, щоб здобути соціальні винагороди (що підкреслює мотивуючий вплив соціальних винагород) та

отримують задоволення від взаємодії з іншими людьми. Важливим є те, що соціальна взаємодія має внутрішню мотиваційну цінність. Як показує «ефект

теорія надмірного виправдання (яка посиляється на той факт, що зовнішні стимули, такі як гроші, можуть підживити внутрішню мотивовану поведінку, зокрема альтруїстичну), люди зазвичай займаються просоціальною поведінкою не тому, що вони очікують певної вигоди у відповідь на свої зусилля, а тому, що така поведінка внутрішньо винагороджується. для них.

Згідно з дослідженням Е. Стеллара, половина дорослих з розладами аутистичного спектру стверджують, що у них немає друзів, але, незважаючи на визнання цього факту, вони не заявляють, що почуваються самотніми. Так само люди з розладами аутистичного спектру мають знижену здатність співпрацювати з іншими. Завдання, які вимагають спонтанної взаємодії з іншими (наприклад, допомога підняти річ, яка впала), показують, що особи з розладами спектру аутизму менш схильні спонтанно допомагати експериментатору, ніж випробовувані з контрольної групи [145, с. 310]. Загалом діти з розладами аутистичного спектру мають знижену здатність вступати в контакт і реагувати на інших, вони менш сприйнятливі до соціальних винагород, таких як словесна похвала.

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 дружлюбними більше, ніж непривітними, компетентними, а не некомпетентними, фізично привабливими тощо.

Бажання бути прийнятим оточуючими в основному виражається через доброзичливу поведінку, а також лестоці, 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 здаватися кращими і прийти викликати негативні емоції з просоціальною метою. Така поведінка, будучи далекою від прорахованої маніпуляції, часто відбувається поза свідомим контролем людини. Зокрема, люди несвідомо наслідують невербальні жести та манери інших, і роблять вони це тому, що видима схожість є важливим предиктором того, що людина сподобається іншим, що може бути використано 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 або відчуття дискомфорту).

Біологічний рівень. Особи з нейротиповим розвитком. Соціальну мотивацію забезпечує відповідна мережа відділів мозку, що включає 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 вимагають участі регуляції з боку кори головного мозку. Зокрема, мигдалеподібне тіло відіграє важливу роль у спрямуванні уваги на біологічно важливі фактори, такі як соціальна інформація, що передається очима, обличчям або рухами тіла. У визначенні соціальної значущості сигналу беруть участь як мигдалеподібне тіло, так і вентральна частина смугастого тіла та орбітофронтальна кора головного мозку. Крім того, орбітофронтальна кора відіграє ключову роль у трансформації інформації про винагороду відповідно до гедонічних цінностей і забезпечує відповідну цілеспрямовану дію. Також механізми соціальної мотивації забезпечують нейропептиди, зокрема окситоцин і дофамін. Особи з розладами аутистичного спектру.

Стереотипні вузькі інтереси можуть бути дуже інтенсивними, і діти можуть витратити 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, основним про заплановані чи спонтанні процеси, пов'язані з навчанням, відбуваються у формі гри. Розглянемо особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом.

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 [16, с. 167].

Незважаючи на ігровий характер діяльності, навчання є важливим для дітей з аутизмом молодшого шкільного віку, оскільки в цей період ці діти стикаються з особливими труднощами порівняно з їхніми 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 саме навчальна мотивація 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 якісно та результативно може надавати спеціальний психолог, який бере безпосередню участь у корекційно-інклюзивному процесі.

Робота психолога, що працює з дітьми з обмеженими можливостями, зокрема, розладами аутистичного спектру, сприяє структуруванню організації 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

підлаштовувати її під той темп роботи, який буде відповідати до завдань, які ставляться в роботі з дитиною, перш за все необхідні. соціальна відповідальність, уміння вміло налагоджувати контакт як з дитиною, так і з її батьками, організаторські здібності, високий рівень стресостійкості.

Ключовими навичками в роботі спеціального психолога є спостережливість, емпатія, емоційна стійкість, які дозволяють побачити індивідуальні особливості кожної дитини з аутизмом, виявити особливості її когнітивні та творчі функції, функціонування емоційно-вольової сфери та зайняти відповідну позицію щодо кожної дитини з аутизмом. Важлива також прогностично-моделююча функція — фахівець на основі отриманої діагностики повинен бачити, які саме втручання та з якою інтенсивністю будуть корисні для дитини, щоб скласти для дитини відповідний маршрут і намалювати до індивідуальних програм розвитку. Програми розвитку не можуть бути спрямовані лише на корекцію, вони повинні стосуватися розвитку дитини в цілому – фізичного, психічного, 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-орієнтована 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.

Високий методичний і технологічний рівень особистісно-орієнтованого навчання у вищому навчальному закладі забезпечується послідовним впровадженням ціннісних установок педагогіки співробітництва

та методів контактної взаємодії учасників навчально-виховного процесу В.І. Бондар зазначає, що з другої половини 90-х років ХХ століття в Україні поширюється 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 піклуванням. На відміну від цього в навчально-реабілітаційних центрах зазначена категорія дітей здобуває доступне для них навчання і виховання, відповідну комплексну та соціальну реабілітацію [129, с. 97]. Усе це вимагає нового підходу до особливостей підготовки вчителя-колектора до професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Вона має забезпечувати якісне засвоєння загальноосвітніх знань і вмінь, відповідно до державного стандарту освіти та освітніх програм, розроблених для відповідних категорій учнів, формування в них особистісних якостей з максимально високим рівнем соціалізації та самовдосконалення. Особливої уваги 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 за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями;
- про здійснення планової перепідготовки кадрів;

– визначення системи показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній навчальний заклад, яка включає:

- зміст і форми перепідготовки спеціалістів масового закладу;
- інтегровано зміст і форму кваліфікованої допомоги та підтримки діти;

- надання клінічних, нейрофізіологічних та психологічних педагогічне вивчення контингенту дітей з порушеннями розвитку, які не охоплені державною системою (це діти з комплексними порушеннями), і на основі інтеграційних та експериментальних досліджень визначає зміст, методи, організаційні форми навчання та 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 проконсультуватися з батьками. Лише вузьке коло фахівців знайоме з цією проблемою, і їхня діяльність спрямована переважно на практичну діагностику, винахід методів взаємодії з цими дітьми [12]. Це свідчить про необхідність підвищення професійної готовності

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:

- діагностичний напрям: вибір та обґрунтування діагностичних методик, що дозволяють виявити рівень розвитку комунікативного діапазону в цілому та його складових; проведення діагностики розвитку комунікативної діяльності, аналіз результатів, отриманих під час діагностики рівнів розвитку комунікативного кола розумово відсталих учнів;

- корекційно-розвивальний 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 (шкіл, соціальних служб тощо.) з метою розширення кола комунікативних контактів розумово відсталих школярів;

- інформаційно-просвітницька: розширення знань учнів про різні види спілкування, проведення факультативних занять, читання факультативного курсу «Основи психології комунікативної діяльності»; «Комунікативний культМотивація 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.

#### Висновки до першого розділу

Більшість поведінкових втручань для розладів аутистичного спектру покладаються на стратегії підкріплення з використанням винагород. Один з провідні дефіцити розладів спектру аутизму - це дефіцити соціальної взаємодії.

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

Навчання є важливим для дітей з аутизмом молодшого шкільного віку, оскільки перед ними в цей період 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 саме навчальна мотивація є тим ресурсом, який допомагає використовувати особливості дитини з аутизмом для оптимізації процесу їх виконання.

Ключовими вміннями в роботі спеціального психолога є спостережливість, емпатія, емоційна стійкість, які дозволяють вміти побачити індивідуальні особливості кожної дитини з аутизмом, розкрити особливості її когнітивних і творчих функцій, спосіб функціонує емоційно-вольова сфера, а також займати відповідну позицію по відношенню до кожної дитини з аутизмом. Важлива також прогностично-моделююча функція — фахівець на основі отриманої діагностики повинен бачити, які саме втручання та з якою інтенсивністю будуть корисні для дитини, щоб скласти для дитини відповідний маршрут і намалювати складати індивідуальні програми розвитку. Програми розвитку не можуть бути спрямовані лише на корекцію, вони повинні стосуватися розвитку дитини в цілому – фізичного, психічного, 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.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

#### 2.1. Характеристика діагностичного інструментарію щодо формування графо-моторних навичок у молодших школярів з розладом аутичного спектру

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

Дослідження проводилось у два основних етапи і включало констатуючий та формувальний експерименти.

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

1. Дослідити особливості розвитку навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом порівняно з нейротиповими однолітками, зокрема з'ясувати: а) особливості сенсомоторного компонента; б) особливості когнітивного компонента; в) особливості емоційного



компонент; г) особливості поведінкового компонента; д) особливості мотиваційного компонента.

2. Визначити рівні сформованості навчальної мотивації у дітей старшого та молодшого шкільного віку з аутизмом.

3. Проаналізувати чинники, що визначають своєрідність навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. Відповідно до поставлених завдань використано комплекс діагностичних методик, які спрямовані на вивчення мотивації навчання, зокрема, її структурних компонентів у дошкільників з аутизмом та дітей цього ж віку з нейротиповим розвитком. Констатуючу експериментальну частину дослідження проводили в чотири етапи.

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

На другому етапі вивчали зміст різних компонентів навчальної мотивації дітей молодшого шкільного віку з аутизмом та їх однолітків з нейротиповим розвитком. Завданням третього етапу було визначити сутність поведінкового та мотиваційного компонентів навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом та їх однолітків з нейротиповим розвитком.

Четвертий етап був присвячений обчисленню результатів психодіагностичних методів, їх інтерпретації та аналізу за допомогою математичної статистики. Математичні розрахунки проводили в статистичному пакеті SPSS Statistic. Результати цього етапу представлені та детально описані в наступних підрозділах цього розділу. На основі розробленої діагностичної програми проведено аналіз психометричних методів, які відповідають меті та завданням дослідження.

#### Карта спостереження

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

Карту спостереження (авт. М. Вронішевський, модифікація та адаптація І. Островського, К. Островської, Г. Качмарик) ми перевели в бальну шкалу. Карта спостереження описує 15 сфер. Компоненти кожної сфери оцінювалися від 0 до 2 балів, що дозволяє підрахувати загальну кількість балів, що вказує на рівень функціонування кожної сфери. Завдання оцінюємо в 0 балів

– якщо дитина самостійно виконує ту чи іншу дію, та/або поведінка чи реакція є адекватними віку дитини; 1 бал дитина отримує, коли для виконання того чи іншого завдання їй потрібна допомога дорослого, або поведінка або реакція дитини не зовсім адекватна її віку, але входить у норму; За виконання певного завдання дитина отримує 2 бали

дитина переважає, або дитина не намагається завершити його, а реакція чи поведінка занадто бурхливі чи загальмовані, що не відповідає віку дитини (див. додаток Б). Перевіряли карту спостереження на достовірність (внутрішню узгодженість шкал). Альфа-статистика Кронбаха становить 0,946.

Як відомо, дитина з аутизмом дуже часто під час перших зустрічей не може правильно виконувати інструкції, тому перевагою цього методу є відсутність строгих інструкцій і спостереження за поведінкою та реакціями дитини у відповідь на подразники, а також певні сфери поведінки та реакції на запропоновані предмети та створені умови.

#### *Шкала оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS)*

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

Шкала оцінки поведінки дитячого аутизму (CARS) складається з 15 пунктів, які дають змогу діагностувати дітей з аутизмом, відрізнити їх від

дітей з вадами розвитку, але без синдрому аутизму; дає змогу відрізнити ступінь аутизму від легкого до помірного до значного [108].

Характерні ознаки шкали CARS: введення пунктів, які демонструють різні діагностичні критерії, що відносяться до загальних симптомів аутизму як синдрому; заміна суб'єктивних клінічних спостережень об'єктивними, які дають можливість оцінити безпосередньо під час поведінкового спостереження.

Шкала оцінки дитячого аутизму (CARS) включає 15 шкал: стосунки з людьми, наслідування, емоційна реакція, контроль тіла, використання предметів, адаптація до змін, зорова реакція, слухова реакція, смак, нюх, реакція на дотик, їх використання, боязкість або нервозність, вербальне спілкування, невербальне спілкування, рівень активності, рівень і ступінь інтелектуального розвитку, загальне враження.

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

#### *Профіль шкали розвитку PEP-R*

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

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

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

Масштаби розвитку. Елементи шкали розвитку PEP-R поділяються на сім показників розвитку: 1) наслідування, 2) сприйняття, 3) дрібна моторика, 4) велика моторика, 5) зорово-моторна координація, 6) пізнавальна активність,

7) спілкування, активне мовлення. Навички в цих сферах перевіряються у 131 завданні, представленою в Посібнику з тесту PEP-R. Система оцінки результатів за шкалою розвитку містить рейтинг

«зараховано» або «не зараховано», що свідчить про однозначне виконання або невиконання завдання, а також результат «заохочувальний», який присвоюється дитині, яка лише частково розуміє, що потрібно зробити.

виконувати певне завдання або не має достатньо навичок, щоб виконати його добре. Дитина може проявляти розуміння того, що потрібно зробити, а може навіть частково це робити, але по-особливому. Таке вирішення завдання оцінюється як перспективне / «перспективне».

Основні принципи оцінювання виконання завдання:

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

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

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

Шкала поведінки. Шкала поведінки PEP-R спрямована на розпізнавання атипової поведінки, характерної для аутизму: 42 завдання шкали поведінки розділені на чотири частини: 1) встановлення контактів та емоційні реакції; 2) гра та інтерес до предметів; 3) реакції на імпульси; 4)

мовлення, мова. Завдання шкали поведінки спрямовані, наприклад, на розпізнавання здатності встановлювати зоровий контакт, розпізнавання невідповідного використання матеріалів, надмірного інтересу до нюхання та смаку речей, нетипового використання слів або некоординованої поведінки під час виконання завдання.

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

Якщо

поведінка характерна для конкретного віку, тоді дитина отримує оцінку

"відповідний". Якщо поведінка досить нехарактерна, то її можна оцінити двояко: «помірно неадекватно» або «суттєво неадекватно». Оцінка

«помірно невідповідне» використовується, коли поведінка дитини помірно гірша, але лише трохи відрізняється від нормальної поведінки. «Суттєво неадекватна» — це поведінка, інтенсивність, якість і частота прояву якої суттєво відрізняється від нормальної та явно нетипова.

Для відображення ваших результатів PEP-R є підсумкова картка дослідження, 10 оціночних та оціночних карток (картки показників) і картка показників. Також тест PEP-R містить картки, які відображають профіль шкали розвитку та профіль поведінкової шкали.

Профіль шкали розвитку – це «Оцінка» в шкалі розвитку (WSR), тобто це сума всіх оцінених завдань шкали розвитку. Після прирівнювання результату за шкалою розвитку до вікової шкали можна встановити вік розвитку дитини. Суми всіх результатів «заохочувально» для кожної сфери розвитку визначають освітні можливості дитини та пропонують відповідні точки для планування навчання. Профіль шкали поведінки відображає суму результатів значно невідповідної (середньої) у даній області, які стосуються поведінки, а також кількість помірно неадекватної (помірної) оцінки в кожній області поведінки.

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

Варто зазначити, що специфічними методиками, призначеними саме для дітей з аутизмом, є: анкета для батьків, карта спостереження, шкала Оцінка дитячого аутизму (CARS) і шкала профілю розвитку

#### PEP-R.Соціально-комунікативний опитувальник SCQ

SCQ – скринінгова методика, яка допомагає виявити симптоми, пов'язані з розладом аутистичного спектру.

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

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

Особливості психологічного обстеження дітей з аутизмом Особливості обстеження дітей з порушеннями розвитку і, зокрема, дітей з аутизмом досліджували та викладали в наукових працях такі українські вчені: К. Островська, Д. Шульженко, В. Синьов, І. Марцинковський, В. Тарасун, Т. Скрипник, О. Романчук, Г. Хворова, Л. Шипіцина, Є. Бродович, Л. Гречко, М. Ільїна, І. Мамайчук, М. Скорчинська та ін.). Обстеження дітей дошкільного

віку з аутизмом та їх нейротипових однолітків проходили індивідуально. Діагностичні зустрічі проходили один-два рази на тиждень. Тривалість зустрічі визначалася можливостями та індивідуальними потребами кожної дитини і тривала в середньому 45-60 хвилин.

## 2.2. Результати дослідження формування графо-моторних навичок у молодших школярів з розладом аутичного спектру

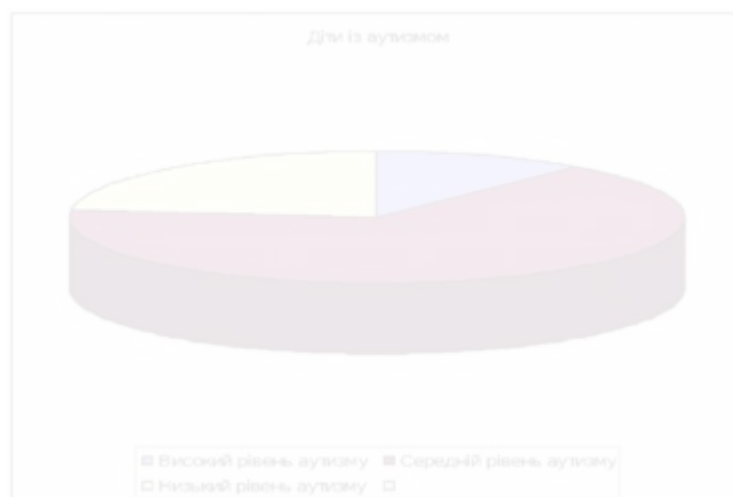
Для вивчення навчальної мотивації обрані для дослідження методи об'єднані в діагностичний комплекс, що дозволяє провести детальне психолого-педагогічне обстеження дитини, у разі необхідності врахувати обмеження чи особливості, які накладають біологічні (анатомо- фізіологічний) компонент і вибрати параметри, які відповідають компонентам навчальної мотивації.

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



днів, а 15,4% мають низький рівень прояву цієї ознаки. Це свідчить про те, що діти досліджуваної групи мають середній рівень розвитку зорово-моторної координації. Також 37,8% дітей з аутизмом мають високий рівень пізнавальної активності, 21,6% – середній, а 40,6% – низький рівень цього симптому. Діти з аутизмом мають середній рівень пізнавальної активності. Також високий рівень комунікативних навичок мають 13,2% дітей з аутизмом, середній – 35,4%, низький – 51,4%. Це свідчить про те, що у дітей з аутизмом переважає низький рівень комунікативних навичок.

Згідно зі шкалою оцінки дитячого аутизму (CARS), серед дітей з аутизмом 65,4% мали середній рівень аутизму, 23,4% мали низький рівень аутизму, 11,2% мали високий рівень аутизму. У більшості дітей із спектром аутичних розладів переважає середній рівень аутизму. Див. Рис. 2.2.



2.1. Результати за шкалою оцінювання проявів дитячого аутизму (CARS)

Можна зробити висновок, що діти молодшого шкільного віку з аутизмом мають низький рівень наслідування, сприйняття, великої моторики, зорово-моторної координації. Більшість дітей з розладами аутистичного спектру мають середній рівень аутизму. Більшість дітей з аутизмом мали середні показники розумового розвитку, які відрізнялися від очікуваних для їх

біологічного віку від 4 до 12 місяців. При цьому відзначено як нижчі, так і вищі цифри показників. Це означає, що за деякими параметрами розвитку діти з аутизмом мають як зони прискореного розвитку, так і зони відставання.

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

За результатами кореляційного аналізу в групі дітей з аутизмом виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками інтелекту та встановленням контактів ( $r=0,34$ ), високі показники рівня розвитку інтелекту впливають на здатність і, відповідно, прагнення дитини до пізнавальної діяльності та встановлення контактів з іншими. Отримано кореляційний зв'язок між показниками мовленнєвих функцій та встановлення контактів ( $r=0,41$ ) показано, що високі показники рівня розвитку інтелекту впливають на рівень розвитку мовленнєвих функцій у дітей, зокрема діти з вищим інтелектуальним розвитком мають більш експресивне мовлення. Також встановлено прямий кореляційний зв'язок між показниками розумового розвитку та встановленням контактів ( $r=0,35$ ), високі показники розумового розвитку у дітей пов'язані з бажанням налагоджувати контакти, оскільки дитина з вищим розумовим розвитком краще розуміє свого співрозмовника і сприймає більш активна позиція в навчанні та спілкуванні. Див. Рис. 2.3.



Рис. 2.3. Взаємозв'язок встановлення контактів із інтелектом, мовленнєвими функціями та розумовим розвитком

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між показниками гнозису та пізнавальної діяльності ( $r=0,41$ ), високий рівень розвитку гнозису у дитини, що передбачає адекватне виділення геометричних фігур, відтворення ритму, виявлення емоцій, підвищує рівень пізнавальної діяльності дитини.

Встановлено прямий кореляційний зв'язок між показниками гнозису

і мовленнєвих функцій ( $r=0,32$ ) високий рівень розвитку гнозису у дитини тісно пов'язаний з розвитком мовлення. Див. Рис. 2.4.



Рис. 2.4. Взаємозв'язок моторики мовлення та пізнавальної діяльності

Отримано прямий кореляційний зв'язок між показниками самооцінки та наслідування ( $r=0,37$ ), який свідчить про те, що високий рівень розвитку здатності дитини до наслідування підвищує рівень її самооцінки. Спостерігаючи за прикладами поведінки дорослих, дитина вчиться поводитися впевнено, підвищується рівень її самооцінки та впевненості в собі. Встановлено прямий кореляційний зв'язок між показниками використання предметів та наслідування ( $r=0,29$ ), уміння дитини взаємодіяти з предметами та використовувати їх за призначенням підвищує рівень здатності до наслідування, що відіграє важливу роль у формування соціальних навичок. Див. Рис. 2.5.



Рис. 2.5. Взаємозв'язок наслідування із самооцінкою та використанням об'єктів

Можна зробити висновок, що у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом показники навчальної мотивації залежать від індивідуальних показників розвитку, які є складовими навчальної мотивації або безпосередньо впливають на неї. Внаслідок гетерохронності та нелінійності розвитку, властивої когнітивній та іншим сферам, у дітей з аутизмом молодшого шкільного віку зв'язок між розвитком тієї чи іншої сфери та мотивацією є специфічним.

Проте ми бачимо чітку залежність від рівня розвитку компонентів навчальної мотивації та ступеня вираженості прояву симптомів аутизму, що дає підстави стверджувати, що комплексна робота з покращення показників індивідуальної сфери, підвищення рівня спроможності дитини виконувати окремі завдання та функції підвищує рівень навчальної мотивації.

### Висновки до другого розділу

1. Узагальнення результатів констатувального експерименту щодо вивчення особливостей навчальної мотивації показало, що: У дітей з аутизмом когнітивний (23,8%) та мотиваційний компонент (28,9%), поведінковий (48,8% середній рівень) виражені менш розвинені, а емоційний компонент (61,2%) ближче до високого та середнього рівня, що свідчить про найнижчий відсоток когнітивного (23,8%) та мотиваційного (28,9% – до низького рівня) компонентів соціального інтелекту дітей з аутизмом. Такий стан зумовлений, насамперед, відсутністю спеціальної освіти та усвідомленням недостатньо професійного підходу у вирішенні

педагогічних завдань у процесі спілкування з цією категорією дітей, що знижує їх мотивацію до навчання.

Під час дослідження особливостей когнітивного компоненту навчальної мотивації у дітей з аутизмом виявлено достовірне зниження таких здібностей: зменшення обсягу пам'яті; зниження здатності передбачати очікувані варіанти поведінки людей, порушення адекватної оцінки обставин і розуміння власної діяльності, мотивів навчання, емоцій; а також розуміння соціально прийнятних норм поведінки.

2. Дослідження особливостей емоційної складової навчальної мотивації у дітей з аутизмом показало, що більшість дітей мають нерозвиненість таких навичок: вербалізації емоцій, регулювання власних емоцій і настрою; розуміти зміст емоційних проявів у поведінці інших людей, невміння ідентифікувати емоції, недостатній рівень емпатії.3. У дітей з аутизмом високий рівень розвитку мовлення проявляється інтересом до гри, розвинутою здатністю до пізнавальної діяльності, розвитком реципрочної координації, що виражається в здатності дитини копіювати геометричні фігури та відтворювати ритмічні структури. Розвиток мовлення позитивно впливає на збільшення обсягу запам'ятовування та інтелектуальної діяльності.

4. Діти дошкільного віку з нейротиповим розвитком мають переважно високий і середній рівні розвитку, а діти з аутизмом – низький і середній. З метою з'ясування стану сформованості поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку з аутизмом також було проведено дослідження, за результатами якого виявлено такі ознаки: переважно низька навчальна мотивація та середній рівень розвитку поведінкового компоненту, тоді як у переважної більшості дошкільників із нейротиповим розвитком виявлено високий та середній рівень розвитку.

4. За результатами дослідження у дітей з аутизмом молодшого шкільного віку виявлено: переважно низьку навчальну мотивацію та середній рівень розвитку поведінкового компоненту, тоді як у переважної більшості дітей молодшого шкільного віку при нейротиповому розвитку показники мають високий і середній рівні. Найменш сформованими виявилися такі мотиваційні якості, як уважне слухання співрозмовника; усвідомлення й

адекватна оцінка соціального контексту ситуації та регулювання поведінки відповідно до ситуації; гнучкість та здатність адаптуватися до вимог освітнього середовища, особливо всупереч власному бажанню. У процесі дослідження встановлено три рівні сформованості навчальної мотивації: високий, середній та низький.

## РОЗДІЛ 3.

**ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДОМ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ****3.1. Теоретико-методичне обґрунтування програми формування графо-  
моторних навичок у молодших школярів з розладом аутичного спектру**

Дитячий аутизм в даний час розглядається як «особливий вид порушення психічного розвитку». Усі діти з аутизмом мають порушення 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 оточенні та стереотипність власної поведінки». Популяція таких дітей у дошкільному та шкільному віці надзвичайно неоднорідна. У зв'язку з цим у наш час все частіше говорять не про «аутизм» як такий, а про «розлади аутистичного спектру» [1]. 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 спеціальній організації освітньої простоліття; необхідність використання спеціальних прийомів і методів у їх навчанні [29].

Практичний досвід навчання дітей з розладами аутистичного 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 спираємось на такі положення:

- особистість - як єдина психологічна структура, що формується протягом життя людини шляхом вивчення та засвоєння соціально прийнятних норм поведінки (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, Б. Ананьєв), Л. Божович, О. Запорожець та ін.)

- кожна форма порушення розвитку має свої цілі, завдання та методи корекції (І. Мамайчук, М. Ільїна).

- Виходячи з цих положень, ми дотримуємося наступних принципів психологічної корекції дітей з аутизмом [104, с. 67]:

- єдність діагностики та корекції; не заперечуючи цінності діагностичних даних, спостереження за дитиною безпосередньо в процесі психологічної корекції дасть психологу додаткову інформацію про особливості розвитку ДИТИНИ;

- схема і підбір методів роботи з дітьми з аутизмом повинні відповідати нозології захворювання дитини, особливостям її вікових особливостей, специфіці провідної діяльності, характерної для кожного вікового періоду (В.Лубовський) [80];

- корекційна робота має базуватися не на віці дитини, а на рівні психічного розвитку дитини;

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

- Також важлива послідовність і поетапність у роботі; адекватність вимог можливостям дитини; помірна складність завдань; максимальне забезпечення емоційного комфорту; заохочення активності; забезпечення самостійності; повторення і наполегливість; уникнення ярликів (аутизм не головна відмінна риса дитини); адекватне (правильне) використання похвали та заохочення; адекватне (правильне) застосування винагород і покарань; гнучкість у проведенні занять; акцентування на позитивних сторонах дитини, створення ситуації успіху; послідовність у роботі; стислість, чіткість і послідовність інструкцій; слідування інтересам і прагненням дитини;



комплексність (участь різних спеціалістів); структурування простору і часу, види діяльності.

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

1. Розробити програму розвитку навчальної мотивації для дошкільників з аутизмом.
2. Простежити динаміку розвитку навчальної мотивації у дошкільників з аутизмом в умовах формуючого експерименту.
3. Порівняти рівень сформованості навчальної мотивації у дітей дошкільного віку з аутизмом до та після навчання за розробленою програмою.

Теоретична модель розвитку навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом має такі етапи: діагностичний, змістовний, процесуальний та моніторинговий. Діагностичний етап включає аналіз медичних даних, можливі несприятливі фактори, що призвели до порушень у розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу.

Змістовний етап передбачає встановлення контакту дитини з фахівцем, адаптацію педагога чи психолога до особливостей дитини. Процесуальний етап передбачає стимуляцію розумової діяльності дитини, за розробленими програмами проводимо структурування простору та часу, організуємо простір для діяльності дітей з аутизмом, розробляємо індивідуальні програми розвитку. На етапі моніторингу спостерігаються поведінка дитини, її мотивація до навчання, діалогічне мовлення, навички самообслуговування, соціальна адаптація.

З урахуванням завдань формувального етапу дослідження розроблено програму розвитку навчальної мотивації у дошкільників з розладами спектру аутизму, яка складається з трьох блоків: діагностичного, змістовного, процесуального та моніторингового. Виділено чотири основні етапи у процесі формування навчальної мотивації дітей з аутизмом:

Перший етап. Діагностичний. На цьому етапі проводиться аналіз медичних даних, потенційних шкідливих факторів, що призвели до порушень у розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного

дизонтогенезу дитини; психолого-педагогічна діагностика; обстеження особливостей мовного розвитку; когнітивний профіль. На цьому етапі дуже важливо встановити контакт з батьками дитини. Ми також починаємо обробляти діагностичні дані.

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

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

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

Отже, теоретично обґрунтована, розроблена та апробована модель формування навчальної мотивації у дітей з аутизмом, яка охоплює наступні напрями роботи: 1) психологічна діагностика; 2) 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.

### 3.1.1. Розвивально-корекційний вплив на розвиток соціального інтелекту та мотивації учіння у дітей з розладом аутичного спектру

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 ТЕАСН, методи розвитку міжособистісних стосунків, емоційного регуляції поведінки, а також базові програми дошкільної освіти: «Програма розвитку дитини молодшого шкільного віку», «Базова програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутичних розладів», методичні підходи, розроблені вітчизняними спец. педагогіка (корекція мовленнєвих порушень, розвиток вищих психічних функцій тощо).

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 зосереджена насамперед на тих сферах, у яких спец

у дитини наявні порушення;

- поєднання стимуляції різних сенсорних систем в одній програмі;
- програма виконується в чітко визначеному місці з мінімальною кількістю сторонніх подразників і в чітко визначений час доби;

- терапія сенсорних розладів передбачає систематичне виконання.

- Усі вправи, які використовуються для сенсорної інтеграції дітей з аутизмом, можна розділити на такі групи:

- вправи, спрямовані на зорову та зорово-моторну стимуляцію;
- вправи, спрямовані на слухову та нюхову стимуляцію;
- вправи, що стимулюють реакції дитини на різні смаки;
- вправи, спрямовані на тактильну стимуляцію;
- вправи, що стимулюють пропріоцептивну систему

відчуттів. Зупинимося коротко на характеристиці вправ, спрямованих на стимуляцію кожної з названих областей. Зорова і зорова моторна стимуляція

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

Приклади базових вправ для стимуляції:

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

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

Приклади основних вправ для слухової стимуляції:

- вправи на відстеження послідовності чисел і послідовності звуків, ритмічних структур;
- визначення джерела звуку (прихованого і явного, далекого і близького);

-розрізнення звуків і виразів за допомогою слуху (прослуховування шепоту) (прошепотить позитивну інформацію про дитину прямо на вушко);

-перкусія вух (перкусія вух через скло). Нюхова стимуляція

Порушення в цій сфері проявляються в тому, що дитина більше займається запахом речей, ніж вивченням і дослідженням предмета. Метою нюхової стимуляції є формування адекватних нюхових реакцій.

Прикладами основних вправ для стимуляції цієї сфери є вправи, що стимулюють реакцію дитини на різні запахи;

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

Стимуляція смаку

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

- вправи, що стимулюють реакцію дитини на різні смаки з урахуванням особливостей поведінки, наприклад: гризти, жувати одяг чи інші 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:

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

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

- тертя рукою дитини предметів різної фактури;

-формування вправ на розпізнавання за допомогою дотику;

-впізнавання дотиком форм, окреслених на долонях, животі, спині **ДИТИНИ**.

Стимулювання пропріоцептивної системи

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

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

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

-поступальні рухи: вправи на скейтборді, кріслі-гойдалці, спінінгу-  
ts;

- 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,

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

II. Активізація пізнавальних процесів дитини з аутизмом.

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

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

2) робота над формуванням адекватності зорового сприймання;

3) робота над формуванням адекватності слухового сприймання;

4) розвиток ручних навичок, графоматики;

5) розвиток пізнавальних здібностей;

6) розвиток мовних і комунікативних навичок.

Розвиток дрібної моторики передбачає формування: контрольованих рухів рук і пальців, цілеспрямованого поведіння 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:

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

Розвиток зорово-моторної координації спрямований на формування взаємодії дрібної моторики пальців рук і зорового сприймання, 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; нанизання намистин на нитку; розміщення кубиків у чітко визначеному місці.

Робота над формуванням адекватності зорового сприйняття

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

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

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



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

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

Розвиток пізнавальних здібностей передбачає формування таких умінь, знань і навичок:

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

Розвиток мовленнєво-комунікативних навичок передбачає формування таких умінь і навичок:

- розвиток пасивного мовлення, що передбачає розуміння усного мовлення: розуміння слів, речень, логіко-граматичних конструкцій;

- розвиток активного мовлення: вимова, артикуляція, вокалізація, називання предметів і дій; вміння просити допомоги та висловлювати побажання.

Розвиток мовлення відбувається як безпосередньо з використанням специфічних для цього вправ, так і опосередковано протягом усього уроку. Виконання всіх вправ, спрямованих на розвиток інших сфер, супроводжується промовою і спонуканням дитини до зворотного зв'язку, що сприятливо для розвитку мовлення.

Проте для розвитку мовленнєво-комунікативних навичок ми використовували такі специфічні вправи: звуконаслідування; імітація голосів тварин; імітація простих вигуків; співвіднесення слів і дій з їх образами; називання образів і дій; розташування картинок за оповіданням; наслідування слів, простих і складних речень; правильне вживання особових займенників з урахуванням роду.

#### *Розвиток сфери наслідування*

Розвиток сфери наслідування передбачає формування наслідувальних здібностей, а саме: наслідування рухів і дій, способу користування предметами; імітація артикуляційної моторики, мовлення. Розвиток здатності до наслідування, як і розвиток мовлення, може відбуватися безпосередньо під час вправ, які

використовуються для розвитку інших сфер, коли дитина повторює дії в кожній конкретній ситуації: при повторенні рухів, при розвитку загальної моторики. навички; повторення звуків під час розвитку мови та мовлення; під час виконання завдань на розвиток пізнавальних здібностей. Використовуються також вправи, безпосередня мета яких — розвиток уміння наслідувати, наприклад: імітація постукування по різних предметах; імітація рухів губ (артикуляція рухові навички); імітація звуків; імітація рухів, що викликають звуки; імітація малюнка; імітувати спосіб використання предметів.

Як бачимо, одна і та ж вправа сприяє розвитку не тільки однієї функціональної сфери, а й передбачає розвиток інших сфер. Наприклад, вправа на розвиток дрібної моторики: різання паперу ножицями або збирання паперової іграшки також передбачає використання зорового сприйняття, повторення (виконання цієї вправи передую демонстрація виконання психологом), виконання інструкцій, а також концентрацію уваги, а отже, сприяє розвитку зорово-моторної координації, сфер наслідування, а також пізнавальної діяльності. Налагодження стосунків з психологом

Встановлення емоційного контакту здійснюється в процесі роботи над іншими компонентами психічного розвитку, зокрема під час роботи з сенсорної інтеграції дитини з аутизмом та активізації пізнавальних психічних процесів. Проте варто відзначити важливість першої зустрічі, на якій ще не проводиться цілеспрямована робота, але яка є тим пусковим механізмом, який багато в чому визначає подальшу взаємодію дитини з психологом.

Виділимо такі основні принципи, якими слід керуватися при першій зустрічі та на перших етапах роботи з дитиною. Важливими моментами на першій зустрічі є:

- відсутність цілеспрямованих вказівок і тиску для виконання конкретних завдань;

- відсутність прямого огляду;

- підтримка ініціативи дитини;

- обмежене використання заперечень, зокрема слова «ні» для побудови конструктивних стосунків і встановлення довірливих відносин.

Дотримання цих принципів сприятиме здобуттю довіри дитини. На етапі, коли психологу вдалося встановити з дитиною довірливу дружбу, психолог може опосередковано контролювати поведінку дитини, керуючись введенням певних правил і обмежень. Введення правил і обмежень повинно бути поступовим і дозованим.

#### Організація роботи з дітьми

У роботі з дітьми з аутизмом в умовах дошкільного закладу використовуються як групові, так і індивідуальні форми роботи. Проте досвід роботи доводить, що заняття, спрямовані на розвиток пізнавальних процесів, необхідно проводити індивідуально з дитиною [128, с. 48].

#### Гра за вибором дитини як винагорода

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

м'ячі, іграшкочій конячці, повзання по тунелю тощо, що, крім розвитку великої моторики, сприяє розвитку соціальної взаємодії та виникненню позитивні емоції у дитини.

Виділимо методичні вимоги та рекомендації до занять, що сприяють ефективності їх проведення: мінімізація відволікаючих факторів; оптимальний вибір часу (дитина не повинна бути втомленою або голодною); відносна стабільність місця і часу; необхідні матеріали для виконання вправ необхідно підготувати заздалегідь; на початкових етапах використання реальних предметів, пізніше — зображень; супроводження словесних інструкцій наочними демонстраціями; систематичне проведення.

### Соціальної тренінг

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

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

- вміння підтримувати зоровий контакт;

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

- розпізнавання/інтерпретація емоцій інших людей;

- врахування потреб інших людей;

- вміння слідкувати за темою розмови;

- здатність дотримуватись загальноприйнятих правил, прийнятих у суспільстві;

- розуміння значення фразеологізмів;

- формування побутових умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті: навичок самообслуговування: вміння їсти, одягатися, роздягатися, обслуговуватися в туалеті тощо;

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

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

Для проведення роботи з психологічної корекції модель роботи фахівця передбачає постановку психолого-педагогічних завдань такого типу:

1. Збір інформації про дитину з аутизмом з метою оцінки її рівня фізичного, когнітивного, комунікативного, поведінкового, регуляторного аспектів розвитку, рівня праксису. Ці завдання виконує психолог, професійні обов'язки якого полягають у своєчасному та адекватному забезпеченні процесу інклюзивного навчання та систематичній індивідуально-розвивальній роботі з дитиною з урахуванням заходів, що запобігатимуть проблемним проявам поведінки у дитини з аутизмом. .

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

Завдання вчителя – створити умови, за яких усі діти будуть слухати дитину з аутизмом, і не будуть злитися, висміювати та знущатися над її вадами мовлення, суперечливістю емоцій, думок, конкретним реаліям, ексцентричності, дивній поведінці, від химерних рухів, від усього того що істотно відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу.Готовність учнів класу сприймати, наприклад, мовчазну (вперту) дитину, яка постійно

відводить очі, ховає погляд, тримає в руках одне й те саме, бере і не віддає чуже, не сміється у відповідь на дотепний вдалий жарт, відвертається, постійно щось приховує; виявляє невмотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт та превентивну корекцію спілкування дитини з аутизмом у класі. За нашими даними, серед 100 проблемних дітей з аутизмом 90% почали невербально спілкуватися за допомогою іконок, які вони самі презентували своїм однокласникам, а 9% з них досягли вербального рівня або почали вербалізувати своє. думки, бажання, почуття тощо.

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

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

дитина з аутизмом. Ві- домо, що спектр аутистичних вад – це спектр різних за своєю складністю структур дефектів. Психічний розвиток дитини з аутизмом перебігає дизонто- генетично, 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 дітьми-аутистами вимагають: По-перше, модифікації існуючих методів і прийомів спеціальної дидактики та корекційного навчання. Відомо, що вивчення програми дитиною з аутизмом може відрізнятись в залежності від його здібностей і нахилів. Індивідуальна програма, орієнтована лише на особливості студента чи учня, дозволяє краще розкрити його потенціал, повніше реалізувати його можливості, але кінцева мета – якомога вищий ступінь соціалізації чи соціальної адаптації – вимагає не тільки реалізація особистості дитини, а й виконання певних соціальних критеріїв.

- Організаційні рішення корекційного процесу зводяться до таких видів навчання: індивідуальне навчання, у малій групі (3-4 учні) - в приватному



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

- - належна підготовка педагогів для роботи з дітьми з аутизмом (розуміння особливостей дітей з аутизмом, володіння сучасними методиками навчання тощо);
- - достатність сучасної наукової літератури та підручників для підготовки фахівців;
- - високий рівень підготовки спеціального персоналу;
- - підвищення кваліфікації та перепідготовка спеціалістів спеціальної освіти;
- - нові дисципліни базової педагогічної підготовки;
- - розробка та впровадження нових, особливих підходів до технології в організації навчально-виховного процесу;
- - створення програм підготовки фахівців, які мають працювати в інклюзивних навчальних закладах, а також розроблення програм та створення належних умов для успішного навчання та всебічного розвитку дітей з аутизмом;
- - набуття фахівцями навичок роботи з дітьми-аутистами, підвищення їх професійного розвитку, участь у психолого-педагогічних тренінгах та науково-практичних семінарах. Сьогодні все більше вчених говорять про необхідність раннього втручання в корекцію аутистичних проявів. Відповідно, чим краща підготовка до шкільного навчання в дошкільний період, тим менше необхідно адаптувати шкільні програми до особливостей дитини з аутизмом. Підготовка до шкільної освіти полягає не тільки і не

стільки в випереджаючому засвоєнні програми, скільки в роботі над «вмінням вчитися» не тільки формально, але й по суті.

### 3.1. Аналіз результатів формувального експерименту

У дослідженні брали участь діти з аутизмом молодшого шкільного віку, оскільки цей період є найбільш сприятливим для психологічної корекції.

В експериментальній групі дітей проводилась психологічна корекція навчальної мотивації та здатності до концентрації уваги, розвитку пам'яті, мотивації до виконання завдань, мовлення; підвищення рівня розвитку: великої моторики та зорово-моторної координації, рівноваги, ручних навичок та графомоторики; здатність до наслідування; підвищення рівня функціонування адекватності зорових і слухових реакцій, поведінки.

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

виконання завдань і навчання. Проте після корекційних вправ прояви такої поведінки стали менш помітними. Спостерігалось підвищення пізнавального інтересу, діти були більш мотивовані до виконання завдань і були задоволені їх успішним виконанням. Діти були здатні до більш тривалої концентрації уваги, співпраця з корекційним педагогом, виявив більшу чутливість до похвали та заохочень.

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

Таблиця 3.1

## Динаміка розвитку дітей з аутизмом за картою спостереження

Сфери впливу	Середнє значення різниці між першим і другим діагностичними замірами ( $M \# m$ )		T	p
	Експериментальна група	Контрольна група		
АПП	- 1,97 #0,24*	0,12 #0,56	2,8 46	0,009 1
Велика моторика і зорово-рухова координація	- 0,55 #0,15*	0,008 #0,16	, 574 9	0,031 4
Рівновага	- 1 #0,54	0,3 #0,21	2,6 48	0,013 7
Реакція на слух	- 0,8 #0,09*	- 0,12 #0,07	6,0 98	0,000 01
Зорові реакції	- 0,05 #0,05	0,04 #0,12	2,2 70	0,338 8
Мануальні здібності, графомоторика	- 0,38 #0,30	- 0,09 #0,15	0,9 78	0,243 4
Пізнавальні здібності	- 0,71 #0,24*	- 0,14 #0,15	2,1 90	0,038 5
Мова	- 0,1 #0,23	- 0,08 #0,09	0,0	0,398

			97	4
Наслідування	- 0,8 #0,35*	1,83 #1,01	2,0 29	0,052 7
Відносини з тера- певтом	- 0,52 #0,18*	- 0,17 #0,13	1,6 76	0,098 5
Емоцій, емпатія	- 0,51 #0,31	0,33 #0,11*	2,9 04	0,007 0
Поведінка дитини протягом візиту	- 0,35 #0,15*	0,58 #0,21*	3,2 80	0,0026
Мотивація учіння	- 1,15 #0,26*	- 0,51 #0,17*	2,1 94	0,0384
Чуттєві реакції	- 0,14 #0,25	0,08 #0,14	0,8 42	0,2784
Мануальні здібності, графомоторика	- 0,38 #0,30	- 0,09 #0,15	0,9 76	0,2466
Стосунки з тера- певтом	- 0,52 #0,18*	- 0,17 #0,13	1,6 76	0,098 4

\* Відзначені зсуви достовірно ( $p < 0,05$ ) відрізняються від нульових.

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

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

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

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

У результаті аналізу змін окремих показників, що склали фактор «активізація пізнавальних психічних процесів», спостерігаємо тенденцію до підвищення рівня показників психічного розвитку дітей з аутизмом. За більшістю показників ці зрушення суттєво відрізняються ( $p < 0.05$ ) від нуля. Важливо відзначити, що поліпшення функціонування в цій сфері може бути досягнуто завдяки коригуючому впливу на окремі параметри, що входять до цього фактора. Зокрема, розвиток великої моторики та зорово-моторної координації, рівноваги, латералізації сприятиме розвитку ручних навичок та графомоторики. Як уже зазначалося, порушення в області латералізації впливають на скоординовані та плавні рухи очей. Діти мають проблеми з відстеженням предметів і фокусуванням зору на предметах. Розвиток цієї сфери сприятиме формуванню адекватності зорових реакцій. Крім того, розвиток рухової сфери передбачає взаємодію психолога з дитиною, що сприятиме невимушеному налагодженню стосунків. Налагоджена взаємодія дорослого створить передумови для спільної діяльності, а це, в свою чергу, сприятиме розвитку сфери наслідування, а також реакцій на слух через розмовну мову психолога, що важливо для розвитку мови дитини, а також для розвитку пізнавальних здібностей.

Отже, розвиток важливих сторін психічного розвитку дитини сприятиме активізації пізнавальних процесів дитини з аутизмом, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня психічного розвитку та зниженню ступеня розумового розвитку дитини. аутизм.

Отже, на підставі проведеного експериментального дослідження ми побачили суттєвий зсув після завершення формувального експерименту та не відзначили істотних змін у контрольній групі. На основі отриманих даних вдалося виокремити основні фактори ефективності психологічної корекції у

дітей з розладами аутичного спектру. Такими факторами виявилася «активація когнітивних психічних процесів»,

«встановлення контакту дитини з фахівцем».

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

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

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

Робота з підвищення рівня соціального інтелекту у дітей з аутизмом – експериментальна група (ЕГ). До контрольної групи (КГ) увійшла така ж кількість корекційних педагогів.

Метою заключного етапу роботи було провести порівняльний аналіз кількісних та якісних результатів формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та, відповідно, контрольної групи, а також як аналіз проявів соціального інтелекту в КГ та ЕГ після формулюючого

експерименту, що дозволило визначити динаміку мотивація навчання, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної програми.

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

1) здійснити порівняльний аналіз показників для діагностики розвитку мотивації в експериментальній групі (до і після формуючого експерименту);

2) визначити особливості динаміки проявів навчальної мотивації у дітей з аутизмом (до та після формуючого експерименту);

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

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

Результати завершального етапу експериментального дослідження обробляли за t-критерієм Стьюдента. Кількісні показники рівнів розвитку соціального інтелекту, до якого входять навчальні мотиви дітей з аутизмом експериментальної та контрольної груп, представлені в таблиці. 3.1.

Таблиця 3.2.

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

Показник мотиваційного компонента	До формульального експерименту				Після формульального експерименту				t-крит	
	N	%	N	%	N	%	N	%		

Мотивація до виконання завдань	ЕГ	13	3	1	3	7	2	7	2	16	43	9	33	2,482
	КГ	10	2	1	4	9	2	10	3	14	38	8	30	
		2,873						3,457						
Самоконтроль	ЕГ	10	3	1	3	9	2	8	2	15	44	9	30	2,568
	КГ	17	5	9	2	6	1	11	3	13	41	8	27	
		1,113						2,247						
Самостійність	ЕГ	14	3	1	4	8	2	8	1	14	52	1	35	2,076
	КГ	16	3	9	5	7	1	5	2	15	55	1	25	
		2,838						3,326						
Показник поведінкового компонента	До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит	
	Н		С		В		Н		С		В			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Стереотипні форми поведінки	ЕГ	8	2	1	4	6	3	3	16	25	46	4	3	1,465
	КГ	12	3	1	3	5	2	7	21	11	44	1	3	
		3,467						4,235						
Зацікавленість предметами і діяльністю	ЕГ	8	1	1	4	8	3	3	16	1	50	1	3	2,485
	КГ	7	2	2	4	5	3	5	19	1	47	9	3	
	Г		6	0	4		0			8			4	
		4,274						5,312						
Самостійна діяльність	ЕГ	10	2	1	4	6	2	4	12	1	57	9	3	2,528
	КГ	9	3	1	4	8	2	6	22	2	49	6	2	
		5,373						5,639						
Показник когнітивного	До формувального експерименту						Після формувального експерименту						t-крит	



компо- нента		Н		С		В		Н		С		В		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Рівень ро- зумово го розвит ку	Е	8	2	1	4	7	3	4	16	20	48	9	36	2,685
	Г		5	7	2		3							
	К	1	3	1	4	5	2	8	23	13	45	1	32	
	Г	2	1	5	0		9					1		

		2,537						3,632																																																																																																																																																																																
Копіюван ня геометри- чних фігур	Е Г	9 0	3 2	1 8	3 1	3 2	6 1	1 2	3 6	1 5	1 7	45 9	9 40	2,738																																																																																																																																																																										
	К Г	8 3	4 5	1 5	3 5	9 2	2 0	1 4	3 6	1 6	41 6	6 25																																																																																																																																																																												
		3,245						4,237																																																																																																																																																																																
Обсяг па- м'яті	Е Г	1 3	3 3	1 0	4 7	9 0	2 0	9 8	1 2	1 8	1 2	56 1	1 26	2,274																																																																																																																																																																										
	К Г	1 5	3 9	1 2	4 1	5 0	2 0	13 4	3 4	1 0	45 0	9 21																																																																																																																																																																												
		4,534						5,389																																																																																																																																																																																
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="4">Показник емоцій- ного компонента</th> <th colspan="6">До формульовального експерименту</th> <th colspan="6">Після формульовального експерименту</th> <th rowspan="4">t- крит</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Н</th> <th colspan="2">С</th> <th colspan="2">В</th> <th colspan="2">Н</th> <th colspan="2">С</th> <th colspan="2">В</th> </tr> <tr> <th>N</th> <th>%</th> <th>N</th> <th>%</th> <th>N</th> <th>%</th> <th>N</th> <th>%</th> <th>N</th> <th>%</th> <th>N</th> <th>%</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Наслідува ння емоцій</td> <td>ЕГ</td> <td>8</td> <td>2 5</td> <td>1 7</td> <td>4 2</td> <td>7 3</td> <td>3 4</td> <td>16 3</td> <td>2 8</td> <td>2 0</td> <td>4 8</td> <td>9 3</td> <td>3 6</td> <td rowspan="2">2,685</td> </tr> <tr> <td>КГ</td> <td>12</td> <td>3 1</td> <td>15 0</td> <td>4 0</td> <td>5 9</td> <td>2 8</td> <td>8 23</td> <td>1 3</td> <td>4 5</td> <td>1 5</td> <td>1 1</td> <td>3 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td colspan="6">2,537</td> <td colspan="6">3,632</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Керуван ня емоці й</td> <td>ЕГ</td> <td>9</td> <td>3 0</td> <td>1 2</td> <td>3 8</td> <td>1 1</td> <td>3 2</td> <td>6 6</td> <td>1 5</td> <td>1 7</td> <td>4 5</td> <td>9 4</td> <td>4 0</td> <td rowspan="2">2,738</td> </tr> <tr> <td>К Г</td> <td>8</td> <td>4 3</td> <td>1 5</td> <td>3 5</td> <td>9 2</td> <td>2 0</td> <td>1 4</td> <td>3 6</td> <td>1 1</td> <td>4 5</td> <td>6 2</td> <td>2 5</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td colspan="6">3,245</td> <td colspan="6">4,237</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Експресія</td> <td>ЕГ</td> <td>13</td> <td>3 3</td> <td>1 0</td> <td>4 7</td> <td>9 0</td> <td>2 9</td> <td>9 8</td> <td>1 1</td> <td>1 2</td> <td>5 6</td> <td>1 1</td> <td>2 6</td> <td rowspan="2">2,274</td> </tr> <tr> <td>КГ</td> <td>15</td> <td>3 9</td> <td>1 2</td> <td>4 1</td> <td>5 0</td> <td>2 3</td> <td>1 4</td> <td>3 4</td> <td>1 0</td> <td>4 5</td> <td>9 1</td> <td>2 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td colspan="6">4,534</td> <td colspan="6">5,389</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>															Показник емоцій- ного компонента	До формульовального експерименту						Після формульовального експерименту						t- крит	Н		С		В		Н		С		В		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Наслідува ння емоцій	ЕГ	8	2 5	1 7	4 2	7 3	3 4	16 3	2 8	2 0	4 8	9 3	3 6	2,685	КГ	12	3 1	15 0	4 0	5 9	2 8	8 23	1 3	4 5	1 5	1 1	3 2				2,537						3,632							Керуван ня емоці й	ЕГ	9	3 0	1 2	3 8	1 1	3 2	6 6	1 5	1 7	4 5	9 4	4 0	2,738	К Г	8	4 3	1 5	3 5	9 2	2 0	1 4	3 6	1 1	4 5	6 2	2 5				3,245						4,237							Експресія	ЕГ	13	3 3	1 0	4 7	9 0	2 9	9 8	1 1	1 2	5 6	1 1	2 6	2,274	КГ	15	3 9	1 2	4 1	5 0	2 3	1 4	3 4	1 0	4 5	9 1	2 1				4,534						5,389						
Показник емоцій- ного компонента	До формульовального експерименту						Після формульовального експерименту						t- крит																																																																																																																																																																											
	Н		С		В		Н		С		В																																																																																																																																																																													
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%																																																																																																																																																																												
	Наслідува ння емоцій	ЕГ	8	2 5	1 7	4 2	7 3	3 4	16 3	2 8	2 0	4 8		9 3	3 6	2,685																																																																																																																																																																								
КГ		12	3 1	15 0	4 0	5 9	2 8	8 23	1 3	4 5	1 5	1 1	3 2																																																																																																																																																																											
		2,537						3,632																																																																																																																																																																																
Керуван ня емоці й	ЕГ	9	3 0	1 2	3 8	1 1	3 2	6 6	1 5	1 7	4 5	9 4	4 0	2,738																																																																																																																																																																										
	К Г	8	4 3	1 5	3 5	9 2	2 0	1 4	3 6	1 1	4 5	6 2	2 5																																																																																																																																																																											
		3,245						4,237																																																																																																																																																																																
Експресія	ЕГ	13	3 3	1 0	4 7	9 0	2 9	9 8	1 1	1 2	5 6	1 1	2 6	2,274																																																																																																																																																																										
	КГ	15	3 9	1 2	4 1	5 0	2 3	1 4	3 4	1 0	4 5	9 1	2 1																																																																																																																																																																											
		4,534						5,389																																																																																																																																																																																

\*-  $p < 0,05$

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

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

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

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

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

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

У дітей з аутизмом експериментальної групи підвищилися рівні компонентів когнітивного компоненту таких показників, як рівень розумового

розвитку ( $t = 2,685$  при  $p \leq 0,05$ ), копіювання геометричних фігур ( $t = 2,738$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також обсяг пам'яті ( $t = 2,274$ , де  $p \leq 0,05$ ).

Після проведеної розвивальної роботи в учасників експериментальної групи спостерігається приріст розумового розвитку (з 33% до 36%), що свідчить про те, що при правильно організованому корекційному процесі рівень психічного розвитку дітей з аутизмом підвищується. Зросли показники копіювання геометричних фігур (з 32% до 40%), що свідчить про розвиток зорово-моторної координації дітей з аутизмом. Також підвищилися показники об'єму пам'яті (з 20% до 26%) після корекційних занять у дітей з аутизмом, підвищився рівень об'єму пам'яті.

В учасників контрольної групи після проходження психологічної корекції знизилися показники рівня розумового розвитку (від 29% до 32%), копіювання геометричних фігур (від 22% до 25%), показники обсягу пам'яті (від 20% до 21%) збільшився статистично).

У дітей з аутизмом експериментальної групи рівні компонентів поведінкового компоненту таких показників, як стереотипні форми поведінки ( $t = 1,465$  при  $p \leq 0,05$ ), інтерес до предметів ( $t = 2,485$ , де  $p \leq 0,05$ ), а також самостійна активність ( $t = 2,528$ , де  $p \leq 0,05$ ).

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

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

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

### **3.2. Пропозиції психологам, педагогам і батькам про особливості роботи з програмами для розвитку мотивації учіння у дітей з розладом аутичного спектру**

Процес навчання дитини з аутизмом вимагає системного підходу. Його доцільно проводити в певній послідовності: скринінг і діагностика дітей, які навчаються в дошкільному закладі, аналіз соціального статусу сім'ї дитини; проведення індивідуального педагогічного навчання дитини; вивчення документації та первинне обстеження дітей з аутизмом; розробка індивідуальних програм, підбір освітнього маршруту для кожної дитини з аутизмом, впровадження індивідуальних програм, корекція поведінки, адаптація дитини до освітнього середовища, співпраця з лікарями - контроль і супровід на належному рівні здоров'я дитини, доступність кваліфікованого психотерапевтичного супроводу за необхідності, психопросвіти батьків, вихователів і вчителів як щодо вдосконалення методів роботи в цілому, так і по відношенню до кожного учасника психолого-педагогічного процесу; включення батьків у роботу зі створення корекційно-педагогічного процесу та їх місце в ньому; відстеження ефективності надання корекційно-педагогічної підтримки учням з різним рівнем психофізичного розвитку.

Критерії ефективності навчального процесу: 1) «успішність засвоєння освітньої програми учнями з аутизмом»; 2) «позитивна динаміка психосоматичного здоров'я та зниження захворюваності студентів, інтегріх у середовище здорових однолітків»; 3) «діти з аутизмом мають друзів серед однокласників»; 5) активна участь дітей у гуртках і секціях додаткової освіти»; 6) «участь батьків у процесі супроводу дітей з аутизмом у життя свого класу»;

7) «участь дітей у колективних видах дитячої діяльності під час навчальний та позакласний 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.

Для проведення психологічної корекції психолог, перш за все, визначає, за якою освітньою програмою буде навчатися дитина з аутизмом. Для дітей з розладами спектру аутизму в процесі навчання в інклюзивних навчальних закладах важливим є розуміння та прийняття вчителями, працівниками школи, учнями класу та їх батьками їхніх психічних та фізіологічних особливостей, а також усвідомлення та конкретні дії. Щодо того, що дитина з інвалідністю має такі ж права, як і нормативна, що вона здатна опанувати навчальну програму з урахуванням індивідуальних особливостей та за умови використання спеціальних, більш доступних матеріалів і підходів; давати таким дітям можливість відчувати радість і задоволення від спілкування та ігрового процесу, навіть якщо здається, що вона уникає цих видів діяльності – часто необхідно показати дитині алгоритм дій і навчити її взаємодіяти з іншими. Діти з аутизмом по-своєму потребують спілкування та уваги, а також повинні навчитися приймати увагу інших і спілкуватися. Повага та ставлення до кожної дитини як до повноцінної частини суспільства є надзвичайно важливими в майбутньому, оскільки від їх наявності залежить не лише всебічний розвиток індивідуальної особистості дитини, а й формування здорових соціальних відносин у громаді. «Психологічний вплив, яким володіє корекційний педагог, – зазначає О. Проскурняк, – передбачає вплив суб'єктів один на одного, у процесі якого відбувається зміна механізмів регуляції їхньої поведінки та діяльності.

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

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

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

- виховна робота ґрунтується на організації предметно-практичної діяльності із забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації з урахуванням особливостей і корекції процесів інтеріоризації та екстерналізації набутих дітьми знань і вмінь;

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

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

- при виконанні учнями інтелектуальних завдань, які за складністю відповідають зоні їх найближчого розвитку, корекційний вплив пов'язаний із забезпеченням успішності в роботі, наполегливим закріпленням розумових нововведень для отримання якісно нового рівня актуального розвитку психічних процесів дітей [ , в.11]. Тому корекційний педагог повинен створювати ці умови як у загальному педагогічному процесі, так і при викладанні окремих предметів.

О. Х. Ферг пропонує при роботі з дітьми з вадами розвитку використовувати доповнену та адаптовану в Україні схему функціонально-

поведінкової оцінки – це методика, яка включає низку стратегій оцінки взаємодії поведінки та середовища з метою сформувати висловлення компетентної думки про цю поведінку [].

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

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

- надати фахівцям можливість оволодіти новими сучасними напрямками, методами і прийомами роботи з завданнями, які перед ним постають;

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

Перед фахівцями, які працюватимуть над формуванням навчальної мотивації у дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку, постане низка стратегічних завдань, зокрема визначення своєї ролі та позиції дитини в побудові та проведенні освітнього процесу. Для цього важливо дотримуватися гуманістично-ресурсного підходу, ставлячи дитину в центр процесу. Від фахівця потрібна гнучкість в мисленні, відмова стереотипи, а також безперервна освіта і самоосвіта. Ці завдання можна реалізувати, дотримуючись принципів гуманізму, доброчесності, суб'єктивності та демократизму.

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

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

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



Основоположним принципом професійної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами різних категорій, у тому числі з дітьми з розладами спектру аутизму, є індивідуалізований підхід до виховання та навчання, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням їхні сильні сторони, а не просто зосереджуватися на недоліках.

Важливим у роботі корекційного педагога з дітьми-аутистами є розвиток емоційного інтелекту, який включає такі компоненти:

- 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. Часто корекційна спрямованість виховання і навчання реалізується не повною мірою, тому що вчитель не вміє оцінити ефективність її реалізації. Тому необхідно розробити показники ефективності корекційного впливу в процесі навчання. Такими критеріями, зокрема, можуть бути: якісне та кількісне ослаблення структури дефекту; виправлення недоліків і перехід виправленого порушення на наявні ресурси та можливості дитини; підвищення рівня загального розвитку і, як результат цих дій, розширення зони найближчого розвитку; зміна характерологічних особливостей дитини з аутизмом.

### Висновки до третього розділу

1. 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, змістовний, моніторинговий, які виконують інтегруючу, організаційно-коригувальну та оцінно-рефлексивну функції.

2. Специфікою реалізації кожного з напрямів психологічної допомоги є дотримання конкретних завдань, принципів та умов психологічної корекції

дитини з аутизмом у дошкільному закладі з використанням конкретних методів і вправ.

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

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

## ВИСНОВКИ

Проведено теоретичне обґрунтування та експериментальне впровадження розробленої теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної програми розвитку навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом. Визначено, що психологічний супровід дитини з аутизмом має бути спрямований на створення оптимальних соціально-психологічних та побутових умов для розвитку, адаптації та функціонування емоційної сфери дітей з розладами аутичного спектру. Наявні дослідження навчальної мотивації дітей з нормами розвитку та особливими освітніми потребами не показують, які особливості має навчальна мотивація у дітей з аутизмом, зокрема в період молодшого шкільного віку та перебування цих дітей у дошкільних навчальних закладах.

Виділено різні види психологічної корекції: «цілеспрямована, узгоджена, послідовна», «часткова, довільна», «фрагментарні», які визначають рівень прояву показників аутизму. Також у результаті проведеного дослідження обґрунтовано вибір методики діагностики рівня психічного розвитку дітей з аутизмом молодшого шкільного віку, що потребує поетапного впровадження початкового та поглибленого рівнів діагностики, оцінка отриманих результатів і складання індивідуальної програми розвитку дитини для кожного конкретного випадку. Рівень розвитку сенсорної сфери, великої та дрібної моторики, когнітивних психічних процесів, розвитку мовлення, латералізації, зорово-моторної координації, поведінки, емоційних реакцій, здатності до наслідування, емоційно-вольової сфери та ступінь вираженості аутизму становили обрано як основні показники розвитку дітей з аутизмом. У ході дослідження визначено три рівні сформованості навчальної мотивації: низький рівень - недостатнє розуміння власних емоцій, відсутність або низький рівень усвідомлення власних мотивів, контроль за своїми діями знаходиться на низькому рівні; низькі показники пам'яті, зокрема на імена та обличчя, спостерігається збіднення емоційних проявів, неправильне вживання слів, що відображають емоції; практично повна відсутність спрямованості спільної уваги; різко порушена здатність до ініціативи в будь-

якому виді діяльності, невиражена мотивація до виконання завдань і несформована мотивація навчання в цілому, слабка регуляція і контроль діяльності, відсутність самоконтролю, невиражені саморегуляція і вольові навички.

Середній рівень - у дитини достатньо сформована диференціація власних емоцій, розуміння своїх мотивів, контроль за своїми діями; відповідний віку обсяг запам'ятовування інформації, пов'язаної з іншими людьми; часткове знання спеціальних правил поведінки; достатня здатність до ініціативи у навчальній діяльності. Високий рівень – характеризується наявністю навчальної мотивації, мотивації до виконання завдань, регуляції та контролю діяльності, достатній самоконтроль, закріплена саморегуляція, достатньо сформовані вольові навички, здатність до співпереживання; дитина бере активну участь у навчальній діяльності та виявляє до неї достатній інтерес, прагне до взаємодії з іншими.

Теоретична модель розвитку навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом має такі етапи: діагностичний, змістовний, процесуальний, етап моніторингу. Діагностичний етап включає аналіз медичних даних, можливі несприятливі фактори, що призвели до порушень у розвитку дитини, проводиться діагностика проявів психічного дизонтогенезу дитини. Змістовний етап розвитку включає встановлення контакту між дитиною та фахівцем, адаптацію фахівця до індивідуальних особливостей дитини. Процесуальний етап передбачає стимуляцію психічних процесів дитини, організацію структурування просторових і часових рамок, діяльності дітей з аутизмом, організацію дошкільних груп за критерієм рівня психічного розвитку, розробку індивідуальних корекційних програм. На етапі моніторингу спостерігаються поведінка дитини, її мотивація до навчання, діалогічне мовлення, навички самообслуговування, соціальна адаптація.

Проведений кількісний та якісний аналіз результатів, отриманих у контрольному експерименті, свідчить про ефективність розробленої системи психологічної роботи з дітьми з аутизмом у закладах дошкільної освіти, яка представлена в розробленій моделі. Виокремлено основні фактори, що забезпечують його ефективність: «активізація та розвиток пізнавальних психічних процесів», «встановлення психоемоційного контакту психолога або

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

99.

## Схожість

Джерела з Інтернету

540

1	<a href="https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Saiko.pdf">https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Saiko.pdf</a>	4.67%
2	<a href="http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/42430/Kachmaryk_dis.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/42430/Kachmaryk_dis.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	3.95%
3	<a href="https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Pryzvanska.pdf">https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Pryzvanska.pdf</a>	13 джерел 2.49%
4	<a href="https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Shulzhenko_.pdf">https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Shulzhenko_.pdf</a>	1.49%
5	<a href="http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22073/26%20Kachmaryk%20Kh.%20V..pdf?isAllowed=y&amp;sequ">http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22073/26%20Kachmaryk%20Kh.%20V..pdf?isAllowed=y&amp;sequ</a>	2 джерела 1.14%
6	<a href="https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/download/1330/1299">https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/download/1330/1299</a>	10 джерел 1.06%
7	<a href="http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32851/Psykhokorekt.%20Pedahohika_2017_v.1.pdf?isAllowed=y">http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32851/Psykhokorekt.%20Pedahohika_2017_v.1.pdf?isAllowed=y</a>	7 джерел 0.85%
8	<a href="http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28162/Ostrowska_Kachmaryk.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/28162/Ostrowska_Kachmaryk.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	3 джерела 0.72%
9	<a href="https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/%D0%91%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B">https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/%D0%91%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B</a>	6 джерел 0.7%
10	<a href="https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/materialy-konferentsii_2022-6.pdf">https://kaf-korped.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/materialy-konferentsii_2022-6.pdf</a>	3 джерела 0.63%
11	<a href="https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/download/964/601">https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/download/964/601</a>	18 джерел 0.57%
12	<a href="https://otherreferats.allbest.ru/psychology/01333720_0.html">https://otherreferats.allbest.ru/psychology/01333720_0.html</a>	4 джерела 0.67%
13	<a href="http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22128/1/15_Rybchenko%20L..pdf">http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22128/1/15_Rybchenko%20L..pdf</a>	4 джерела 0.4%
14	<a href="https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/disertaciya_sidenko_yuo_1_4d537.pdf">https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/disertaciya_sidenko_yuo_1_4d537.pdf</a>	0.23%
15	<a href="https://www.oa.edu.ua/doc/dis/demydiuk_dis.pdf">https://www.oa.edu.ua/doc/dis/demydiuk_dis.pdf</a>	0.26%
16	<a href="https://fdo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/Bondar-M.S..pdf">https://fdo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/Bondar-M.S..pdf</a>	2 джерела 0.25%
17	<a href="https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.23/Prizvanska.pdf">https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.23/Prizvanska.pdf</a>	0.25%
18	<a href="https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Rubchenko.pdf">https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Rubchenko.pdf</a>	0.23%
20	<a href="http://www.nachalka.com.ua/publ/korekcijna_robota_jak_specifika_profesijnoi_dijalnosti_pedagoga_defektologa/3-1">http://www.nachalka.com.ua/publ/korekcijna_robota_jak_specifika_profesijnoi_dijalnosti_pedagoga_defektologa/3-1</a>	10 джерел 0.19%
21	<a href="https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/download/36/PDF%20Vol%206%20No%204%20%2836%29%20%2">https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/download/36/PDF%20Vol%206%20No%204%20%2836%29%20%2</a>	4 джерела 0.18%

22	<a href="http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/issue/download/42/34">http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/issue/download/42/34</a>	0.18%
23	<a href="https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Ketler-Mytnytska.pdf">https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Ketler-Mytnytska.pdf</a>	0.18%
24	<a href="https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1330">https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1330</a>	0.17%
25	<a href="https://khnra.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/Autologiya_posibnyk.pdf">https://khnra.edu.ua/wp-content/uploads/2023/03/Autologiya_posibnyk.pdf</a>	30 джерел 0.17%
26	<a href="http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_spets_pedagog/Metodychni%20rekomentatsii.pdf">http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_spets_pedagog/Metodychni%20rekomentatsii.pdf</a>	0.17%
27	<a href="http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7597/Ostrovska.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7597/Ostrovska.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	2 джерела 0.13%
28	<a href="http://bibl.com.ua/pshologiya/1327/index.html?page=7">http://bibl.com.ua/pshologiya/1327/index.html?page=7</a>	15 джерел 0.05%
29	<a href="http://aqce.com.ua/download/publications/295/178.doc">http://aqce.com.ua/download/publications/295/178.doc</a>	3 джерела 0.07%
30	<a href="https://studfile.net/preview/9770011/page:5">https://studfile.net/preview/9770011/page:5</a>	2 джерела 0.07%
31	<a href="http://samzan.ru/72665">http://samzan.ru/72665</a>	0.11%
32	<a href="http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14443/1/%d0%9a%d0%be%d0%b7%d0%b0%d0%ba%20.pdf">http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14443/1/%d0%9a%d0%be%d0%b7%d0%b0%d0%ba%20.pdf</a>	18 джерел 0.1%
34	<a href="https://revolution.allbest.ru/psychology/01383881_0.html">https://revolution.allbest.ru/psychology/01383881_0.html</a>	2 джерела 0.09%
35	<a href="https://ua-referat.com/%D0%94%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D...">https://ua-referat.com/%D0%94%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D...</a>	0.03%
36	<a href="https://fksp.at.ua/Bibl/zbirnik17-1.pdf">https://fksp.at.ua/Bibl/zbirnik17-1.pdf</a>	3 джерела 0.08%
37	<a href="https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/download/45/PDF%20Vol%207%20No%201%20%2845%29.pdf">https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/download/45/PDF%20Vol%207%20No%201%20%2845%29.pdf</a>	2 джерела 0.08%
38	<a href="https://studfile.net/preview/7246703/page:16">https://studfile.net/preview/7246703/page:16</a>	0.08%
39	<a href="https://infopedia.su/16xb3ad.html">https://infopedia.su/16xb3ad.html</a>	21 джерело 0.08%
40	<a href="http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6633/Zbirnyk-naukovykh-prats-zdobuvachiv-osvitnoho-stupenia-ba...">http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6633/Zbirnyk-naukovykh-prats-zdobuvachiv-osvitnoho-stupenia-ba...</a>	0.07%
41	<a href="https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15321/1/%d0%94%d0%b8%d1%81%d0%b5%d1%80%d1%82%d0%b4%20.pdf">https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/15321/1/%d0%94%d0%b8%d1%81%d0%b5%d1%80%d1%82%d0%b4%20.pdf</a>	43 джерела 0.07%
43	<a href="http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/20704/1/aref.doc">http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/20704/1/aref.doc</a>	57 джерел 0.07%
44	<a href="http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/10657/1/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%...">http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/10657/1/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%...</a>	0.07%
45	<a href="http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/43708/Otych_dis.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://www.enpuir.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/43708/Otych_dis.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	0.07%



46	<a href="https://naurok.com.ua/individualniy-plan-roboti-socialnogo-pedagoga-pid-chas-karantinu-168103.html">https://naurok.com.ua/individualniy-plan-roboti-socialnogo-pedagoga-pid-chas-karantinu-168103.html</a>	10 джерел	0.07%
47	<a href="https://mydisser.com/en/avtoref/view/29321.html">https://mydisser.com/en/avtoref/view/29321.html</a>	4 джерела	0.06%
49	<a href="https://registry.edbo.gov.ua/schools/73">https://registry.edbo.gov.ua/schools/73</a>	23 джерела	0.06%
50	<a href="https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-diagnostichnoi-roboti-defektologa-z-auticnimi-doskilnikami-332950.html">https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-diagnostichnoi-roboti-defektologa-z-auticnimi-doskilnikami-332950.html</a>		0.06%
51	<a href="http://www.pedagogylviv.org.ua/zhurnaly/july_2018.pdf">http://www.pedagogylviv.org.ua/zhurnaly/july_2018.pdf</a>		0.05%
52	<a href="https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/32718/1/%d0%93%d0%bb%d0%b0%d0%b4%d1%83%d1%88%20">https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/32718/1/%d0%93%d0%bb%d0%b0%d0%b4%d1%83%d1%88%20</a>	3 джерела	0.04%
53	<a href="http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/6665/11%2004%20BIRKA%20CONF.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=3">http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/6665/11%2004%20BIRKA%20CONF.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=3</a>	3 джерела	0.04%
54	<a href="https://repository.khnnra.edu.ua/education-ghosts/%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%85%d0%be%d0%bb%d0%be%d0%">https://repository.khnnra.edu.ua/education-ghosts/%d0%bf%d1%81%d0%b8%d1%85%d0%be%d0%bb%d0%be%d0%</a>	2 джерела	0.04%
55	<a href="http://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3961/%d0%90%d0%9f%d0%a4%d0%92%d0%9c%d0%a1%d0%">http://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3961/%d0%90%d0%9f%d0%a4%d0%92%d0%9c%d0%a1%d0%</a>	29 джерел	0.04%
56	<a href="http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/5234/3.07.2020.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=3">http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/5234/3.07.2020.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=3</a>		0.04%
57	<a href="http://poroshenko.com/file-194">http://poroshenko.com/file-194</a>	5 джерел	0.04%
58	<a href="http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_1/62-1_2019.pdf">http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_1/62-1_2019.pdf</a>		0.04%
60	<a href="http://www.enpui.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/43400/Biedna_dis.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">http://www.enpui.npu.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/43400/Biedna_dis.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>		0.04%
61	<a href="https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/94252/1/Tryhub_Mag_rob.pdf">https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/94252/1/Tryhub_Mag_rob.pdf</a>		0.04%
62	<a href="https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/24.2015.pdf">https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/24.2015.pdf</a>	18 джерел	0.04%
64	<a href="https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/45005">https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/45005</a>	2 джерела	0.04%
65	<a href="https://nangu.edu.ua/uploads/files/documenty/Naukova%20diyalnist/naukovu%20forumy/2021/konf_2021_zbirnyk%20">https://nangu.edu.ua/uploads/files/documenty/Naukova%20diyalnist/naukovu%20forumy/2021/konf_2021_zbirnyk%20</a>	10 джерел	0.04%
66	<a href="https://science.uipa.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/dissertation-Zelenin.pdf">https://science.uipa.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/dissertation-Zelenin.pdf</a>		0.04%
67	<a href="https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9650/1/%d0%a8%d0%ba%d0%b0%d1%80%d0%bb%d0%b0%d1%82%...">https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9650/1/%d0%a8%d0%ba%d0%b0%d1%80%d0%bb%d0%b0%d1%82%...</a>		0.04%
68	<a href="http://osp-ua.info/userfiles/file/2016/122016/1512/lahyzha_sustema%20upravlinnya.pdf">http://osp-ua.info/userfiles/file/2016/122016/1512/lahyzha_sustema%20upravlinnya.pdf</a>	29 джерел	0.04%
69	<a href="http://soippo.edu.ua/index.php/home/1149-2-kvitnya-vseshvitnij-den-poshirennya-informatsiji-pro-problemi-autizmu">http://soippo.edu.ua/index.php/home/1149-2-kvitnya-vseshvitnij-den-poshirennya-informatsiji-pro-problemi-autizmu</a>	2 джерела	0.04%
70	<a href="https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u145/dis_kozubenko.pdf">https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u145/dis_kozubenko.pdf</a>	12 джерел	0.04%

71	<a href="http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1321/1/%d0%9a%d0%be%d0%bb%d0%b1%d1%96%d0%bd%d0%b0">http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/1321/1/%d0%9a%d0%be%d0%bb%d0%b1%d1%96%d0%bd%d0%b0</a>	13 джерел	0.04%
72	<a href="https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Ivanenko.pdf">https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Ivanenko.pdf</a>		0.03%
75	<a href="https://nenc.gov.ua/doc/autoref/Anihenko.pdf">https://nenc.gov.ua/doc/autoref/Anihenko.pdf</a>		0.03%
76	<a href="https://naurok.com.ua/formuvannya-cinnisnogo-stavlennya-do-zdorov-ya-u-molodshih-shkolyariv-kursova-280798.htm">https://naurok.com.ua/formuvannya-cinnisnogo-stavlennya-do-zdorov-ya-u-molodshih-shkolyariv-kursova-280798.htm</a>	7 джерел	0.03%
77	<a href="http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Sbornik2014.pdf?id=e889c397-5cd6-4370-bb19-522ad3172a77">http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Sbornik2014.pdf?id=e889c397-5cd6-4370-bb19-522ad3172a77</a>	3 джерела	0.03%
78	<a href="http://dano.dp.ua/attachments/article/392/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf">http://dano.dp.ua/attachments/article/392/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf</a>		0.03%
79	<a href="http://ispukr.org.ua/articles/19/190614_d.pdf">http://ispukr.org.ua/articles/19/190614_d.pdf</a>		0.03%
80	<a href="http://philstudies.pnpu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/158388">http://philstudies.pnpu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/158388</a>	3 джерела	0.03%
81	<a href="http://pedagogy.bdpu.org/files/2015/2/25.pdf">http://pedagogy.bdpu.org/files/2015/2/25.pdf</a>	9 джерел	0.03%
82	<a href="http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3700/Actual-problems-of-the-correctional-education-pedagogical...">http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3700/Actual-problems-of-the-correctional-education-pedagogical...</a>		0.03%
83	<a href="http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6632/Zbirnyk-naukovykh-prats-studentiv-ta-mahistrantiv-...">http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6632/Zbirnyk-naukovykh-prats-studentiv-ta-mahistrantiv-...</a>	6 джерел	0.03%
84	<a href="https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/5479/1/Konfer_suchasni_problemi_logopediyi_ta_reabilitaciyi_...">https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/5479/1/Konfer_suchasni_problemi_logopediyi_ta_reabilitaciyi_...</a>	2 джерела	0.03%
85	<a href="http://lebidka.com.ua/images/norm2.doc">http://lebidka.com.ua/images/norm2.doc</a>	30 джерел	0.03%
86	<a href="http://www.dnu.dp.ua/print/volonterska_robota">http://www.dnu.dp.ua/print/volonterska_robota</a>		0.03%

Джерела з Бібліотеки

14

19	Студентська робота	ID файлу: 1015840988	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.2%
33	Студентська робота	ID файлу: 1006566444	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.1%
42	Студентська робота	ID файлу: 1009828303	Навчальний заклад: Open International University of Hum	2 Джерело 0.07%
48	Студентська робота	ID файлу: 1009828430	Навчальний заклад: Open International University of Hum	2 Джерело 0.06%
59	Студентська робота	ID файлу: 1015776726	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.04%
63	Студентська робота	ID файлу: 1013634908	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.04%
73	Студентська робота	ID файлу: 1010214744	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.03%

74	Студентська робота	ID файлу: 1009843894	Навчальний заклад: Open International University of Human Deve...	0.03%
87	Студентська робота	ID файлу: 1015807199	Навчальний заклад: Open International University of Hum <a href="#">4 Джерело</a>	0.03%

## Цитати

Цитати

17

- 1 «центральный мотивационный стан»
- 2 «будь-який психологічний або фізіологічний стан, будь-яка зміна в тілі, яка певною мірою пов'язана з мотивацією, є в певному сенсі мотиваційним станом»
- 3 "Потреба набуває свого визначення тільки в об'єкті діяльності: вона повинна як би знайти себе в ньому. Оскільки потреба знаходить своє визначення в об'єкті ("
- 4 «силу, яка структурує сприйняття та аперцепцію, мислення, коначію (здатність до свідомих зусиль) і діяльність так, щоб змінити певним чином існуючу ситуацію, яка не є задовільною»
- 5 «щоб зрозуміти роль потреб у формуванні особистості, необхідно враховувати, що в процесі життя дитини виникають і розвиваються нові соціальні потреби...»
- 6 "Особистість як суб'єкт діяльності, задовольняючи власні потреби, взаємодіє з навколишнім середовищем, ставить перед собою певну мету, спонукає її, добирає засоби для її здійснення, проявляє фізичну і розумову активність, досягаючи поставленої мети. Мотив - це внутрішній спонук, який спонукає людину діяти»
- 7 "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. їх. Підхід до питань мотивації, зокрема потреб і мотивів, у теорії самовизначення Е. Деці та Р. Раяна є структурованим і практичним. Відповідно до цієї теорії автори виділяють два основних типи мотивації за походженням - внутрішню та зовнішню. На думку авторів, внутрішня мотивація є важливим конструктом, який відображає природну здатність людини до навчання та засвоєння. Вона повністю базується на інтересах особистості і не потребує віддаленої вигоди, але для того, щоб її підтримувати, вимагає задоволення базових психологічних потреб у самовизначенні, компетентності та близьких стосунках»
- 8 «Відбувається перехід від мотивів, що мають форму афективно забарвлених безпосередніх бажань, до мотивів-намірів, пов'язаних із самоконтролем»
- 9 «Тип симбіотичної спрямованості особистості. Характеризується високим рівнем залежності від наявності 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 аутизмом ситуаціях (зміна місця проживання, скупчення значної кількості людей у натовпі, незвичний перебіг подій; незнайомі, а тому небезпечні місця чи обставини). розуміння дитини)»
- 10 «чотири основні компоненти соціальних компетенцій: когнітивну, діяльнiсну, морально-ціннісну та особистісну. У дітей з глибоким та помірним ступенем аутизму кількість сформованих соціальних компетенцій суттєво знижена і включає когнітивний, діяльнiсний та емоційний компоненти. \* »

- 11 «ефективна психологічна реабілітація дітей з аутичними розладами включає постановку цілей і очікуваних результатів, зокрема: • - цілі – відновлення, корекція психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості. • - очікуваними результатами є досягнення оптимального психоемоційного стану, соціально-професійне самовизначення, підвищення рівня набуття та засвоєння знань, умінь і навичок, успішна психологічна адаптація, реабілітація; особистісне становлення особистості, нормалізація сімейних стосунків, 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 та поведінці інваліда або 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, способів, обсягів, термінів, процедур, засобів їх психологічної реабілітації під час 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-трудоваму 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, адаптації, 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»
- 12 «три класи явищ візуального сприйняття, пов'язаних із розладами спектру аутизму: підвищена увага та обробка дрібних деталей (локальної структури) або знижене сприйняття загального/глобального структур або нездатність ігнорувати глобальну/контекстуальну інформацію, а також порушення візуального сприйняття руху»
- 13 «здорові діти здатні до значної локалізації звуку. Відомо також, що для маленьких дітей характерна вибірковість до мовних подразників. Вважається, що ця вибірковість підготовлена еволюційно. Діти з аутизмом часто не реагують навіть на гучні звуки. . створюючи враження глухих, при цьому виявляють підвищену чутливість до деяких звуків, наприклад, вони 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 немовленневого походження і, на перший погляд, несприйняття звуків мови. Порушення тактильної чутливості характеризується 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. також уникайте певних типів матеріалів — шорсткий, жорсткий, м'який, слизький чи інший, або навпаки, прояв надмірного інтересу до якогось 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 себе» [129, стор. 38]. Також вибірковість 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 ми більше покладаємося на сприйняття, ніж на відчуття. Проте саме відчуття є першим кроком, розумілою для дитини «мовою», 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. при одночасному сприйнятті інформації, що надходить від різних органів чуття (якщо бачиш, то не чуєш, якщо чуєш, то не відчуваєш); 3) низька або значно висока чутливість до окремих зовнішніх подразників»
- 14 «Програма розвитку дитини молодшого шкільного віку»
- 15 «Психологічний вплив, яким володіє корекційний педагог, - зазначає О. Проскурняк, - передбачає вплив суб'єктів один на одного, у процесі якого відбувається зміна механізмів регуляції їхньої поведінки та діяльності. Спеціально створені психолого-педагогічні умови спрямовані на саморозвиток особистості не тільки через систему зовнішніх стимулів, а й внутрішніх переконань (настанов самої особистості, зусиль, інтересів). В. Синьов вважає, що для забезпечення корекційної спрямованості навчання необхідно дотримання певних умов

16 «цілеспрямована, узгоджена, послідовна»

17 «активізація та розвиток пізнавальних психічних процесів»