



ISSN 2413-3329

ISSN 2520-6788

Науковий вісник

Мукачівського державного університету

Педагогіка та психологія

Серія

Випуск 2 (10)' 2019

Частина 2

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2413-3329
ISSN 2520-6788

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 2(10)' 2019

Частина 2

МУКАЧЕВО

2019

Головний редактор

Товканець Ганна Василівна – д. пед. н.,
професор (Україна)

Заступник головного редактора

Теличко Наталія Вікторівна – д. пед. н.,
доцент (Україна)

Відповідальний секретар

Лалак Наталія Володимирівна – к. пед. н.,
доцент (Україна)

Редакційна колегія:

Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н.,
професор (Україна)

Максименко Сергій Дмитрович – д. психол. н.,
професор, академік НАПН України (Україна)

Ничкало Нелля Григорівна – д. пед. н., професор,
академік НАПН України (Україна)

Староста Володимир Іванович – д. пед. н.,
професор (Україна)

Карандашев Юрій Миколайович – д. психол. н.,
професор (Республіка Польща)

Оросова Рената – доктор філософії (Словацька
Республіка)

Саболч Єва – доктор філософії у галузі загальної
педагогіки та історії педагогіки, професор
(Угорщина)

Сенько Тетяна Володимирівна – д. психол. н.,
професор (Республіка Польща)

Попович Наталія Михайлівна – д. пед. н., доцент
(Україна)

Фізеші Октавія Йосипівна – д. пед. н., професор
(Україна)

Березовська Лариса Іванівна – к. психол. н.,
(Україна)

Качур Мирослава Михайлівна – к. пед. н.,
доцент (Україна)

Кобаль Василь Іванович – к. пед. н., доцент
(Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович –
д. психол. н., доцент (Україна)

Лавренова Марія Василівна – к. пед. н., доцент
(Україна)

Липчанко – Ковачик Оксана Василівна –
к. пед. н. (Україна)

Пинзеник Олена Мафтеївна – к. пед. н., доцент
(Україна)

Фенцик Оксана Миколаївна – к. пед. н., доцент
(Україна)

*Матеріали друкуються мовою оригіналу.
Відповідальність за викладений матеріал несуть
автори статей.*

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованої
засобу масової інформації

Серія: КВ №22663-12563ПР від 15.03.2017 р.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

Серія: ДК № 6984 від 20.11.2019 р.

Збірник наукових праць включено
до переліку фахових видань України
з педагогічних наук

(Наказ МОН України № 5015
від 16 травня 2016 р.)

Збірник представлено

у таких наукометричних базах даних:

Російський індекс наукового цитування (Росія);
ResearchBib (Японія), Index Copernicus (Польща),

Cite Factor, Infobase Index (Індія),

Genamics JournalSeek, Academic Keys (США),
ACNP Catalogue (Італія)

Засновник і видавець:

Мукачівський державний університет

Україна, 89600, Закарпатська область,

м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел. (03131) 2-11-09, факс (03131) 2-11-09

e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Рецензенти:

Хомич Лідія Олексіївна – доктор педагогічних
наук, професор.

Бахонкова Юлія Олександрівна – доктор
психологічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку та поширення через
мережу Інтернет Вченою радою Мукачівського
державного університету
(протокол № 3 від 24. 10. 2019 р.)*

**Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія»**

- збірник наукових праць, який структуризований
за наступними напрямками: педагогічна теорія та
історія педагогіки; професіоналізація та
диверсифікація вищої школи; розвиток
особистості та освітні технології; психолого-
педагогічна комунікація; компаративна педагогіка
і психологія; педагогічна та вікова психологія;
організаційна психологія та психологія праці.

УДК 37:159.9

Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія» :
зб. наук. пр. / Ред. кол. : Товканець Г.В. (гол. ред.)
та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. – Випуск
2 (10). Частина 2 – 120 с.

© Мукачівський державний
університет, 2019

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Кобаль В. І., Островський О. О.	
Білінгвізм як складова сучасної системи освіти.....	9
Кухарчук О. С., Олійник В. В., Лалак Н. В.	
Вплив української еміграції на процеси державотворення в Закарпатті в 20-30-х роках ХХ ст. (національно-культурна діяльність).....	12
Малець О. О., Малець Н. Б., Гавришко С. Г.	
Філософсько-світоглядні орієнтири в творчості Олександра Духновича.....	16
Машіка Г. В., Лужанська Т. Ю., Маслиган О. О.	
Сучасні тенденції розвитку географічної науки в умовах компетентнісного навчання.....	20
Товканець Г. В.	
Удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів як умова імплементації європейської освітньої стратегії.....	24

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бопко І. З., Моргун А. В.	
Формування професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов при вивченні латинської мови.....	28
Гаснюк В. В., Боднар О. М.,	
Педагогічні умови формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	31
Довгопола Л. І.	
Інтерв'язія як інтерактивний метод професійної підготовки студентів-біологів у процесі педагогічної практики.....	33
Поліщук В. А.	
Формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи.....	37
Пришляк О. Ю.	
Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців у контексті провідних теорій міжкультурної взаємодії.....	40
Прокопович Л. С.	
Формування орфоспічної та акцентуаційної компетентності студентів ЗВО в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».....	42
Шкирта І. М., Лазар В. Ф.	
Інформаційні технології та засоби їх реалізації у закладах вищої освіти.....	45
Dudash A. M.	
Improvement of conducting skills of higher education institutions students with a bachelor's degree.....	48
Tomashevska Myroslava	
The research of the readiness level of future teachers to professional interaction in the conditions of master degree.....	50

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Зданевич Л. В., Попович О. М.	
До питання особистісного розвитку дітей раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі.....	55
Куцин Е. К.	
Казкотерапія в естетичному становленні дитини з вадами мовленнєвого розвитку.....	57

Лавренова М. В., Лалак Н. В., Пеняк В. С.	
Міжпредметні зв'язки на уроках у початковій школі: від теорії до практики.....	60
Олексюк Н. С.	
Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами як актуальна проблема.....	63
Поліщук Ю. Й.	
Особливості соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях.....	66
Швардак М. В.	
Технологія тимблдингу в умовах закладу загальної середньої освіти.....	69
Lurchanko-Kovachyk Oksana, Martyn Natalia	
Dynamism of the notion of grammar.....	72

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Моргун А. В., Брецько І. І.	
Лінгводидактична інтерпретація теорії мовної комунікації.....	76
Feltsan Inna, Garapko Vitaliia, Malinovska Diana	
Comprehension of culturally marked lexis through genuine text reading.....	78

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Бондар Т. І.	
Модернізація системи освіти США та Канади: порівняльний аспект.....	81
Слозанська Г. І.	
Організація інклюзивної освіти у закладах вищої освіти країн Північної та Південної Америки.....	86
Мартин О. В.	
Педагогічна практики як умова професійного становлення майбутнього вчителя у Швеції.....	91
Турок О. С.	
Екологічне просвітництво в умовах неформальної освіти у Словацькій Республіці.....	93

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Олексюк В. Р.	
Моделі психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами спектру аутизму.....	97
Щербан Т. Д., Гоблик В. В., Щербан Г. В.	
Психологічні особливості навчальної мотивації підлітків.....	100

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Алмашій І. І.	
Психологія управління нововведеннями з використанням інформаційно-комунікативних технологій в діяльності екологічних громадських організацій.....	105
Березовська Л. І.	
Професійне вигорання як предмет дослідження психології праці.....	108
Штифурак В. Є.	
Психологічні детермінанти здоров'я в системі ціннісних пріоритетів майбутніх юристів.....	111
Tymkiv N. M.	
Role of staff in ensuring environmental safety in the petroleum industry.....	115

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.76-056.49

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-97-100

Олексюк Вікторія Романівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

orcid 0000-0002-32-75-7433

МОДЕЛІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті висвітлено психологічні концепції походження, класифікації розладів спектру аутизму у дітей, проаналізовані критерії психодіагностики при РСА, а також труднощі в емоційно-особистісній сфері, які перешкоджають їх ефективній адаптації та соціалізації. Автором розглядаються підходи до навчання, корекції та соціалізації дітей з порушеннями спектру аутизму, які розроблені і впроваджені у сучасній культурі. Сформульовано психолого-педагогічні умови організації фахівцями інтеграційно-інклюзивного процесу навчання дітей з аутизмом.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, ранній дитячий аутизм, синдром Каннера, синдром Аспергера, оперантне навчання, імітація, комунікативна психотерапія, групові психотерапія.

Постановка проблеми. Дитячий аутизм лише у 40-х роках ХХ століття був описаний як окрема нозологічна одиниця в реєстрі психічних захворювань. За частотою прояву у новонароджених розлади спектру аутизму займають четверте місце серед різноманітних видів хронічної нервово-психічної патології у дітей після розумової відсталості, епілепсії та дитячого церебрального паралічу. За результатами сучасних психологічних досліджень кількість дітей з РДА зростає у геометричній прогресії, проблема психологічного та соціального розвитку дітей набуває неабиякої гостроти і потребує поглибленого вивчення та пошуку нових форм та методів психолого-педагогічної корекційної роботи. В Україні лише наприкінці минулого століття зроблені перші кроки в напрямку напрацювання адекватної моделі допомоги особам з аутизмом. Це як медикаментозна терапія, так і психолого-педагогічна корекція, яка є провідною формою роботи з дітьми з аутизмом. Вона включає виявлення та вдосконалення індивідуальних здібностей дітей, розвиток комунікативних навичок, систематичну роботу з батьками. В загальному контексті досить актуальним залишається питання, наскільки готова система сучасної освіти забезпечувати інтеграційно-інклюзивний процес навчання таких дітей.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Походження розладів спектру аутизму може бути різним. У легкій формі він може зустрічатися при конституційних особливостях психіки (акцентуація характеру, психопатія), в умовах хронічної психічної травми (аутичний розвиток особистості). А може виступати як груба аномалія психічного розвитку дитини (ранній дитячий аутизм, РДА) – як суб'єктивна ізоляваність дитини від зовнішнього світу, «екстремальна» самотність, що зумовлює порушення її соціального розвитку (К. Лебединська).

Вперше прояви аутизму у дітей описані Л. Каннером в 1943 році. Синдром Каннера – це розлад, що характеризується нерівномірним розвитком психічної, мовленнєвої, моторної, емоційної сфер життєдіяльності дитини з акцентом на порушення її соціальної взаємодії та спілкування [1, с. 446]. Синдром Аспергера (високофункціональний аутизм, аутична психопатія) визначається як конституційна патологія характеру дитини, при якій мають місце комунікативні порушення, недооблік сутнісних характеристик реальності, обмежене стереотипне коло інтересів [11, с. 323-324]. Вартує уваги також детально розроблена концепція РДА радянських вчених В. Лебединського та О. Нікольської, на думку яких спотворення когнітивного розвитку дитини є наслідком порушень її афективної сфери. Науковці вважають, що має місце, насамперед, біологічна недостатність діяльності нервової системи, а саме: 1) її понижений тонус, внаслідок чого порушена можливість дитини активно взаємодіяти з середовищем, 2) підвищена

чутливість, реактивність, що зумовлює хворобливі реакції на звичайні подразники зовнішньої дійсності, підвищену вразливість при контактах з іншою людиною. Зазначені особливості нервової діяльності посилюють реакції самозахисту, аутизацію, відчуження від зовнішнього світу, тому перешкоджають розвитку взаємодії дитини з соціумом [3].

Провідна роль емоційних порушень у розвитку аутизму підкреслюється і в теорії Р. Хобсона. Автор розглядає аутизм як афективний розлад з порушенням міжособистісних взаємин. Його теорія про те, що у дітей при аутизмі відсутня вроджена здатність сприймати і відповідати кобальна афективну експресію інших людей, підтверджується результатами експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення здатності у таких дітей оцінювати емоційний вираз обличчя. У зв'язку з цим, у дитини з аутизмом неадекватно формуються когнітивні структури, необхідні для спілкування та взаємодії [4].

Мета статті: проаналізувати моделі психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами спектру аутизму.

Результати дослідження. Можливості соціалізації дітей з аутизмом визначаються багатьма чинниками, основними серед яких є: рання діагностика розладу, його глибина, якомога ранній початок спеціалізованої та комплексної корекції, єдність зусиль фахівців та сім'ї. При своєчасній психокорекційній роботі 60% таких дітей можуть навчатися в загальноосвітній школі, 30% – за програмою спеціальної школи і 10% адаптуються лише в умовах сім'ї. Варто зауважити, що критеріями діагностики при розладах спектру аутизму, прийнятими Всесвітньою організацією охорони здоров'я, є: якісні порушення в сфері соціальної взаємодії; якісні порушення здібності до спілкування; стереотипні моделі поведінки та видів діяльності; звужений інтерес до навколишнього.

Отже, діти з розладами спектру аутизму мають обмежені можливості в адаптації та соціалізації внаслідок порушень, насамперед, в емоційно-особистісній сфері. Також у них спостерігаються труднощі у формуванні цілеспрямованої поведінки та здатності концентрувати увагу. В оточенні численних відволікаючих чинників у таких дітей з'являється низка побічних асоціацій, які унеможливають правильність виконання завдання дорослого. Окрім цього, можливі імпульсивні реакції, причини яких інколи важко зрозуміти, а значить – і передбачити небажані прояви [3].

Також у дітей з аутизмом мають місце такі труднощі у формуванні здатності взаємодіяти з іншими, як відсутність уміння брати повноцінну участь у спільній діяльності, організовувати спілкування, слухати співрозмовника, емоційно співпереживати. Характерними є також ускладнення таких проявів, як вміння запитувати по суті, просити про допомогу або самому

запропонувати комусь допомогу, висловити власну думку, діяти з урахуванням певної цільової настанови, правил, умов, які створюють контекст ситуації. Також у дитини з РСА слабкий розвиток довільності супроводжується відсутністю навчальної мотивації, а такі особливості психічної організації, як низький рівень саморегуляції та нездатність використовувати мовлення з комунікативною метою, унеможливають ефективне спілкування з однолітками та дорослими [3].

Сучасні дослідники зазначають, що у дітей з аутизмом надзвичайно мало можливостей адекватно «вписатися у шкільне життя». І без спеціальної підготовки більшість із них виявляється поза освітнім процесом або здобуває освіту нижче своїх можливостей. Тому ми вважаємо за необхідне розглянути підходи до навчання, корекції та соціалізації дітей з порушеннями спектру аутизму, які розроблені і впроваджені у сучасній культурі [4].

У країнах Європи та Америки створені заклади, де можуть перебувати діти з аутизмом: дошкільні денні центри по догляду за дітьми, спеціальні дошкільні заклади, психіатричні денні стаціонари. Вибір дошкільного закладу залежить від інтелектуального рівня розвитку дитини, особливостей її поведінки та від можливостей закладу конкретного району забезпечити їй необхідне утримання і допомогу. Жоден з зазначених закладів, як правило, не є спеціально організованим для дітей з аутизмом, однак у переважній їх більшості в них є спеціалісти з корекції аутизму. Діти з аутизмом включаються в невеличкі за чисельністю групи, одержують постійну підтримку і контроль спеціаліста та працюють в жорсткому структурованому режимі. Проте у деяких дошкільних закладах передбачено для них формування окремих груп.

Поведінкова психотерапія (оперантне навчання) дітей з розладами спектру аутизму розповсюджене в США, Норвегії, Південній Кореї, Німеччині та в деяких арабських країнах. Представники біхевіористичного підходу у психології причину виникнення аутизму трактують як порушення ВНД у дітей, тому їхню поведінку вважають «недосконалою», відтак звичні форми навчання застосовувати для них не можливо (О. Lovaas, 1977). Під недосконалою поведінкою мається на увазі наявність агресивних реакцій, спрямованих на себе та інших, спалахів гніву, стереотипних дій, що спричиняють шкоду дитині та іншим. Методика оперативного навчання спрямована на індивідуальне формування бажаної (заданої) поведінки, її різноманітні аспекти (соціально-побутовий розвиток, оволодіння мовленнєвими навчальними, виробничими навичками), що передбачає створення ефективних зовнішніх умов. Індивідуальна система навчання для кожної дитини складається таким чином, що будь-який позитивний прояв нагороджується (підсилюється), а негативний – ігнорується або карється.

Ядром даного методу є *імітація*: на ранніх етапах розвитку дитини в основному невербальна, пізніше – вербальна. В середовищі дитсадка чи школи дитину навчають мистецтву спостережати, як вчать інші діти. Відповідно до програми дитина повинна вчитися 40 годин на тиждень у групі, яка складається з декількох спеціалістів, одного із батьків, а також включає однолітків дитини. Підкреслюється, що спеціалістів, які реалізують цю навчальну програму, необхідно ретельно готувати з метою оволодіння ними прийомами формування наслідування у поведінці дитини, розвитку її абстрактного мислення і мовлення.

Встановлено, що ефективність повноцінного застосування оперантного навчання достатньо висока: до 50-60% вихованців стають спроможними оволодіти програмою масової школи, а в окремих випадках вони вступають у коледжі та університети. Разом з тим, необхідно враховувати те, що критики цієї програми вважають її застосування найбільш ефективним у виробленні в дитини контрольованих імітаційних дій на елементарному рівні, проте вона (програма) є недостатньо результативною у формуванні варіативної самостійної поведінки. Вважається також, що ця програма продуктивна в тренуванні вміння точного копіювання мовленнєвих патернів, але слабо формує здібності до спонтанного вільного діалогу.

Враховуючи недоліки програми, науковці суттєво її вдосконалюють, зокрема: збільшують тривалість, інтенсивність впливів на дитину та ускладнюють зміст занять, які спрямовуються на формування у дітей емпатії, спонтанності, фантазії, на розвиток здатності турбуватися про інших. Встановлено, що здібніші діти досягають високого рівня особистісного розвитку. Проте, у більшості дітей бажаний рівень гнучкої адаптації до життя у суспільстві, як правило, не досягається.

ТЕАССН–програма (Р. Райхлер, Г. Месібов) для дітей з аутизмом визнана в декількох штатах США державною, а також широко розповсюджена у багатьох країнах Європи, Азії та Африки. Дослідження особливостей психіки дітей з аутизмом виявило такі її особливості, як нездатність інтегрувати розрізнену інформацію про зовнішній світ в єдину картину, пов'язану загальним контекстом. Таким чином, при аутизмі психіка дитини організована зовсім інакше, ніж у дитини з віковою нормою психічного розвитку. Тому теоретики ТЕАССН-програми вважають, що зусилля фахівців варто спрямовувати не на адаптацію дітей до світу, а на створення умов навчання та розвитку, які б відповідали особливостям сформованих у них психічних структур. Тому, насамперед, значну увагу приділяють розвитку невербальних форм комунікації. Навчання мовленню вважається доцільним тільки при значенні IQ вище 50 балів.

В основі цієї навчальної програми – чітке структурування простору та часу життя дитини з опорою на візуалізацію. Також варто зауважити, що при використанні цієї методики ідеальним є розвиток та навчання дитини в домашніх умовах, оскільки вважається, що саме сім'я є природним середовищем існування для дитини з аутизмом. Критики ТЕАССН-програми зазначають, що її застосування дозволяє швидко досягнути позитивних стійких змін в роботі навіть з дуже важкими випадками аутизму, однак ця програма не забезпечує достатньо високого рівня адаптації дитини до реального життя.

В основі методу комунікативної психотерапії лежить застосування музики з метою створення патерну діалогічного спілкування для подальшого мовленнєвого розвитку дитини у поєднанні з рухами тіла, бігом, стрибками, контактом очей тощо. За допомогою музики імітуються різноманітні голосові і дихальні звуки, дається лексична структура фрази, формується база взаємних доторків, поглядів, шепітного мовлення. З часом, дорослий починає позначати співом всі дії дитини, надаючи своїм словам значущості та сили. Таким чином, за допомогою музичної комунікативної терапії до дитини намагаються донести практичне розуміння того, що таке діалог, взаємодія, вчать налагоджувати з іншими такий тип спілкування. Як засвідчила оцінка експертів, більш здібні діти з аутизмом, пройшовши курс музичної терапії, можуть навчатися в масових школах, діти з достатнім ступенем комунікації також досягають успіхів у навчанні та соціалізації.

Якщо попередні зазначені практики більшою мірою спрямовані на розробку індивідуальних навчальних програм для адекватного розвитку дітей з аутизмом, то наступна ґрунтується на ідеях східної філософії та принципах японської педагогіки, що робить акцент на груповому навчанні більшою мірою, аніж на індивідуальному. Метод групової психотерапії (Kitahara, 80-ті роки ХХ ст.) передбачає спільне навчання дітей з нормативним психічним розвитком та з аутизмом, що забезпечує останнім відпрацювання на основі імітації моделей поведінки у відповідності до вікової норми.

Завдяки злиттю з груповими процесами у дитини формується так званий «ритм життя», стабілізується емоційна сфера завдяки підтримці ритмом групи, яка приймає її як собі подібну. Завдяки структурованим та імітаційним повторам різного роду шаблонів поведінки, спільним фізичним вправам у дітей з аутизмом не лише покращується фізичний розвиток, формуються навички самообслуговування, але і оптимізується інтелектуальний розвиток загалом. При цьому, прояви деструктивної поведінки ніби розчиняються у груповому процесі.

Звичайно, що шкільному процесу навчання дітей з

аутизмом передують поглиблене психолого-педагогічне обстеження, проте з будь-яким рівнем розвитку їх інтегрують в класну групу, де інші діти декламують, співають, а дитина з аутизмом також механічно заучує, наприклад, нові пісні, декламує велику кількість подій та фактів, навіть просто сидить і слухає словесні пояснення, навіть коли їх і не розуміє. Оскільки групова поведінка чітко структурована та наповнена, діти з аутизмом швидко інтегрують в динаміку групової активності, під впливом чітких патернів групової поведінки, допомоги дорослих в них формується контроль власних стереотипних та деструктивних дій, а також розвиваються навички самообслуговування.

Як відмічають фахівці, зазначена навчальна програма з акцентом на фізичному розвитку дітей з аутизмом дозволяє працювати із найскладнішими випадками їхньої деструктивної поведінки, проте, як не парадоксально, встановлено, що групове навчання досягає менших успіхів у формуванні навичок спілкування та соціальної взаємодії між дітьми. Тому зроблено висновок про те, що нормалізація поведінки не може успішно здійснюватися без врахування індивідуальних особливостей розвитку особистості дитини.

Варто також проаналізувати психокорекційну програму, розроблену у 70-х роках минулого століття радянськими дослідниками під керівництвом К. Лебединської. Автори стверджують, що на першому етапі роботи з дитиною основним завданням є встановлення контакту, а його підтримка повинна підкріплюватися обережною емоційною реакцією та словесного коментарю дорослого. Другий етап психологічної роботи націлений на формування стійкого просторово-часового стереотипу заняття – побудову фахівцем просторово-часового порядку заняття з поступовою диференціацією взаємодії. На третьому етапі осмислення діти вчать функціонально використовувати іграшки, в них накопичуються побутові сюжетні епізоди, осмислюється природна послідовність подій, а відтак з'являється більша спрямованість на людей, емоційно забарвлюється контакт з близькими. Упорядкування та осмислення дітьми побутового досвіду, їх адаптація до звичних умов відкриває шлях, з одного боку, до розвитку емоційних зв'язків, з іншого, до появи можливості більш активного й самостійного освоєння середовища, можливості адаптації до ситуацій невизначеності, непередбачуваності.

Четвертий етап пов'язаний з розвитком сюжетної гри, в якій все більше виділяється активність самої дитини, формуються соціально адекватні способи самоствердження, формуються здатність організувати активну взаємодію з людьми і середовищем загалом, нормалізуються функції психічної саморегуляції [1, с.47-50].

Аналіз навчальних програм, розроблених для дітей з аутизмом дозволив сформувати такі особливості організації фахівцями інтеграційно-інклюзивного процесу навчання дітей з аутизмом, як, насамперед, пристосування дитини до освітнього середовища (передусім інтенсивним заняттям з нею у напрямі розвитку адаптивних можливостей та соціальних якостей), так і пристосування освітнього середовища до неї. Адаптація системи освіти до потреб дитини може відбутися завдяки здатності запропонувати гнучкі, різноманітні методи, прийоми навчання та виховання дітей з аутизмом, досягненню комфортного стану всіх учасників освітнього процесу [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Критеріями діагностики у дитини при розладах спектру аутизму, прийнятими Всесвітньою організацією охорони здоров'я, є якісні порушення в сфері соціальної взаємодії; якісні порушення здібності до спілкування; стереотипні моделі поведінки та видів діяльності; обмежений інтерес до навколишнього. Провідною формою роботи з дітьми є психолого-педагогічна корекція, яка включає виявлення та розвиток індивідуальних здібностей, можливостей дітей, розвиток мовлення та комунікативних навичок, а також систематичну роботу з батьками. Аналіз психокорекційних програм, розроблених для дітей з аутизмом (поведінкова психотерапія, ТЕАСН–програма, метод комунікативної психотерапії, метод групової психотерапії, метод психологічної допомоги дітям з аутизмом К. Лебединської), дозволяє стверджувати, що такі діти можуть навчатися як у спеціальних, так і в масових загальноосвітніх закладах, в кожному з яких мають бути створені найсприятливіші для навчання і розвитку кожної дитини умови. Спільнота спеціально підготовленої команди фахівців має готувати інтеграційно-інклюзивний процес навчання дітей з аутизмом: умови щодо організації та пристосування навчального середовища для них (наочність, роздаткові матеріали, певна організація приміщення, структурованість навчального середовища), так і психолого-педагогічного супроводу їхнього освітнього процесу, за якого відбувається і пристосування дитини до освітнього середовища (інтенсивний розвиток адаптивних можливостей, академічної успішності, соціальної інтеграції тощо). Важливо, щоб було досягнуто комфортного стану щодо всіх учасників освітнього процесу (педагог, асистент педагога, психолог, логопед, батьки, ровесники). Колектив освітнього закладу повинен активно та систематично взаємодіяти з батьками, а також з професійним співтовариством педагогів, психологів інших супутніх спеціалістів, які реалізують інтеграційно-інклюзивну практику, для обміну досвідом як у межах методичних об'єднань в освітній установі, так і поза нею.

Список використаних джерел

1. Аутичний ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Тервинф, 1997. – 342 с.
2. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: МГУ, 1990. – 197 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Изд. моск. ун-та, 1985. – 167 с.
4. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Владос, 2003. – 192 с.
5. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів: Колесо, 2010. – 168с.

References

1. Autichniy rebenok: puti pomoshchi [Autistic child: ways to help] / O.S. Nikolskaia, E.R. Baenskaia, M.M. Libling. – Moscow: Terevinf, 1997. – 342 p.
2. Emotsionalnye narusheniya v detskom vozraste i ih korrektsiya [Emotional disturbances in childhood and their correction] / V.V. Lebedynskiy, O.S. Nikolskaia, E.R. Baenskaia, M.M. M. Libling – Moscow: MNU, 1990. – 197 p.
3. Lebedynskiy V.V. Narusheniya psichicheskogo razvitiya u detei [Mental developmental disorders in children] / V.V. Lebedynskiy – Moscow: Moscow University edition, 1985. – 167 p.
4. Pitera T. Autism. Ot teoreticheskogo ponymaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu [Autism. From theoretical understanding to pedagogical impact] / T. Pitera. – Moscow: Vlados, 2003. – 192 p.
5. Romanchuk O. Rozlady spektru autizmu v zapytaniyah ta vidpovidyah [Autism spectrum disorders in the Q&A] / O. Romanchuk. – Lviv: Koleso, 2010. – 168 p.

В статье рассмотрены психологические концепции происхождения, классификации аутических расстройств у детей, критерии психологической диагностики, а также трудности эмоционально-личностной сферы, которые усложняют эффективную адаптацию и социализацию. Также анализируются подходы к обучению, коррекции, социализации детей с аутизмом, которые разработаны и практикуются в современной культуре. Сформулированы психолого-педагогические условия организации интеграционно-инклюзивного процесса обучения таких детей.

Ключевые слова: аутические расстройства, ранний детский аутизм, синдром Каннера, синдром Аспергера, оперантное научение, имитация, коммуникативная психотерапия, групповая психотерапия.

According to the results of modern medical and psychological research, the number of children with disorders of the autism spectrum is increasing, so the problem of in-depth study and search for new forms and methods of psychological and pedagogical correction with them becomes very relevant. The article deals with the psychological concepts of origin, classification of this group of disorders, analyzes the criteria of psychodiagnosis in ASD, difficulties in the emotional and personal sphere that impede effective adaptation and socialization. Approaches to the education, correction and socialization of children with autism spectrum disorders, developed and implemented in contemporary culture, are also considered. The psychological and pedagogical conditions of the organization of the integration-inclusive process of teaching children with autism are formulated. It is noted that the criteria for diagnosis in a child with autism spectrum disorders, adopted by the World Health Organization, are qualitative disorders in the field of social interaction; qualitative violations of ability to communicate; stereotypical patterns of behavior and activities; limited interest in the environment. The leading form of work with children is psychological and pedagogical correction, which includes the identification and development of children's individual abilities, the development of speech and communication skills, as well as systematic work with parents.

Key words: autism spectrum disorders, early childhood autism, Kanner's syndrome, Asperger's syndrome, operant learning, imitation, communicative psychotherapy, group psychotherapy.

УДК 159.923:373.5.011.3-052

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-100-104

Щербан Тетяна Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
Гоблик Володимир Васильович,
доктор економічних наук, професор,
Щербан Ганна Вікентіївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Успіх у навчальній діяльності підлітка пов'язаний не тільки із розумінням підлітка щодо вагомості сприйнятих знань, але і від його зацікавленості та вмотивованості щодо їх отримання. Вивчення мотиваційних переваг у навчанні, аналіз цілей та потреб учнів, виявлення мотивуючих та демотивуючих чинників, а також пошук найбільш дієвих методів мотиваційного впливу на зазначену категорію осіб є вельми актуальним завданням в умовах сучасної освіти. Проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей мотивації навчання підлітків. Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити основні психологічні особливості навчальної мотивації. Результати діагностування порівнювалися з успішністю учнів, тобто з оцінками вчителів. Виявлена пряма залежність навчальної мотивації та успішності у навчанні. Дослідження підтвердило необхідність розвитку мотиваційної сфери підлітків, з метою покращення їх навчальної успішності.

Ключові слова: мотив, мотивація, навчальний мотив, навчальна діяльність, успішність у навчальній діяльності, підліток.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є важливим у становленні особистості. Він характеризується суперечностями та конфліктними ситуаціями. Це спричинює те, що у сучасних учнів підліткового віку часто виникають труднощі у процесі здобуття знань. Успіх у навчальній діяльності пов'язаний не тільки із розумінням підлітка щодо вагомості сприйнятих знань, але і від його зацікавленості та вмотивованості щодо їх отримання.

Специфіка підліткового віку, особливості його навчання зумовлюють важливість пошуку принципово нових підходів до учнів. Зокрема, особливого значення для оптимізації навчання підлітків сьогодні набуває вивчення навчальної мотивації, яка є підґрунтям їх особистісного становлення та розвитку. Одна, як показує практика, сучасний освітній процес не сприяє виникнення у дітей прагнення не тільки підвищувати свій інтелектуальний рівень, але і навчатися взагалі. З огляду на це, вивчення мотиваційних переваг у навчанні, аналіз цілей та потреб учнів, виявлення мотивуючих та демотивуючих чинників, а також пошук найбільш дієвих методів мотиваційного впливу на зазначену категорію осіб є вельми актуальним завданням в умовах сучасної освіти.

Для підлітка типовою є інтелектуальна активність, яка детермінована і віковою пізнавальною допитливістю, і прагненням індивіда самовдосконалюватися, розвивати свої здібності. Реалізація цього завдання можлива у процесі навчання. Тому успіх у навчанні для підлітка набуває особливої вагомості та значення. У підлітка

змінюється і відношення до самого процесу навчання, процес здобуття знань набуває все більшої самостійності. Вершиною самостійності у навчанні є вміння підлітка не тільки засвоювати навчальну інформацію без допомоги дорослих, але і самим формувати власну мету щодо навчання. Саме такий рівень самостійності детермінує розвиток та формування особистості.

Таким чином, можна вважати, що головним критерієм успіху підлітків є результати навчання. Багато науковців вважають шкільну успішність наслідком психологічних особливостей пізнавального і соціального розвитку. Маркером шкільної успішності є оцінка педагога, яка відображає і не тільки знання та практичні навички, але і уміння та здатності індивіда щодо навчання. Окрім цього, важливими факторами навчальної успішності підлітка є його: рівень виконання навчальної діяльності; загальний розвиток; емоційна зрілість; рівень вольових якостей.

Науковці, визначаючи успішність дитини у навчанні, в основному звертали увагу на її інтелектуальний рівень. Сучасні дослідження примушують включати до вивчення даної проблеми і психологічну складову, а саме – вплив мотиваційного чинника на інтелектуальний розвиток. Висока позитивна мотивація може заповнювати нестачу спеціальних здібностей або недостатній запас знань, умінь і навичок, граючи роль компенсаторного чинника. Отже, дослідження психологічних особливостей мотивації навчання сьогодні набувають важливого наукового значення.