

## 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 спостерегати, 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 вчаться 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, ТЕАССН–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.: Теревинф, 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.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.