

hooligans, etc. boys afraid of physical injuries, accidents, and even punishment awaiting parents or caregivers, neighbors, etc. Highlight features, which can be characterized alarming child: depression, bad mood, confusion, almost child smiles or makes it flattering, head and shoulders drooping. In this case there are problems in communication and networking.

Given the known causes that contribute to the emergence of anxiety and its manifestations advised parents and teachers.

Keywords: *anxiety, causes anxiety, mental retardation, MDD*

Стаття надійшла до редакції 03.11.2014

Статтю прийнято до друку 20.11.2014

УДК 376:[159.922.76:59:616.896]

## ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Сивик Г.Є.

На сьогоднішній день проблематика аутизму ще недостатньо вивчена. Її актуальність визначається високою частотою даних первазивних порушень психічного розвитку. Аутичні діти значно відрізняються за рівнем розвитку когнітивних (пізнавальних), мовленнєвих і соціальних навичок. Когнітивний розвиток індивіда у літературі розглядається як розвиток його пізнавальної сфери. Він складається із двох процесів: виникнення в пізнавальній сфері дитини психологічних новоутворень і їхнього вдосконалювання. Психологічне новоутворення дитини має певну структуру й наділене атрибутивними (сутнісними) характеристиками або властивостями. Виникнення психологічного новоутворення пов'язане з появою нової його структури, тобто нових елементів і зв'язків. Зміна не структурних характеристик психологічного новоутворення, його атрибутивних властивостей і параметрів становить процес удосконалення новоутворення, що виник в психіці індивіда. Когнітивний розвиток в узагальненому виді можна визначити як процес виникнення нових когнітивних структур у психіці дитини й подальше їхнє вдосконалювання за рахунок зміни атрибутивних властивостей.

Ж. Піаже й Л. Виготський розробляли онтогенетичну лінію когнітивного розвитку, для яких когнітивний розвиток виступав як природний процес. З погляду Ж. Піаже, його детермінантами були логіко-математичні структури, іманентно властиві суб'єктові й поступово розвертаються в інтелекті в міру його дозрівання. Л.Виготський у якості детермінант когнітивного розвитку виділяв культурне опосередкування, представлене, насамперед, знаками й мовою. У Піаже зовнішнє розуміється як суцесивна індивідуальна дія з об'єктом. Для Л.Виготського зовнішнє – це історично сформовані, опосередковані знаками форми спільної діяльності людей. Стаючи їхнім учасником, індивідуальний суб'єкт трансформує ці зовнішні суцесивні колективні форми діяльності у внутрішні симультанні форми. Ж. Піаже виходить із того, що програма когнітивного розвитку закладена в генотипі індивіда, в уроджених неврологічних структурах. Л. Виготський же стверджує, що джерелом когнітивного розвитку виступає культура як сукупність історично вироблених знарядь праці, систем знаків й інших засобів діяльності.

Кожний психічний процес будь-якої дитини з розладами спектру аутизму (РСА) повинен розглядатися як складне функціональне утворення, сформоване в результаті її особливої взаємодії з середовищем. Адже психічна діяльність дитини є результатом її життя у певних соціальних умовах. Називаючи предмети, їх зв'язки і співвідношення, дорослий тим самим формує у дитини нові форми відображення дійсності, глибші й складніші ніж ті, які дитина могла б сформувати у своєму індивідуальному досвіді. Оскільки однією з основних ознак аутизму при всіх його клінічних варіантах є недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими важливо у такої дитини сформувати переходи від форм регуляції поведінки ззовні (спонукальне мовлення, інструкція) до внутрішньої словесної регуляції (саморегуляції), а потім – до вищих форм словесної регуляції (планування наступних дій) виявляється надзвичайно складно.

Психологічна картина аутистичних розладів може набувати різноманітних форм – від дитини з низьким рівнем інтелекту, яка не розмовляє і є дезадаптованою, до вибірково обдарованої зі специфічними інтересами і «дорослим» мовленням. Первазивність цього захворювання передбачає зміни у всіх психічних сферах – перцептивній, інтелектуальній, мовленнєвій, емоційній, вольовій, поведінковій тощо [4,27].

Як же відбувається становлення пізнавальних функцій у аутичних дітей? Особливості зорового сприймання виявляються у дітей з аутизмом у ранньому віці. Етіологічно значимі стимули, такі як людська особа, очі, не викликають тієї реакції, яка є типовою для здорових дітей. Численні експерименти і спостереження виявили, що очі – найбільш значима частина обличчя для дитини. Очі є своєрідним пусковим механізмом для посмішки у ранньому дитячому періоді. Серед стимулів зображень обличчя і фігури, маленькі діти воліють дивитися на зображення обличчя. Це важливий крок для розвитку пізньої соціальної чутливості. Вроджена перевага обличчя відображає наявність вибіркової щодо соціальних аспектів оточення. Не менш важлива і

можливість малесеньких дітей розрізняти та імітувати мимічну експресію. В нормі немовлята вже через 36 годин після народження здатні розрізняти вираження суму, щастя і радості, своєрідно їх імітують. Така здатність, очевидно, вроджена і відіграє важливу роль у розвитку соціально-емоційного регулювання поведінки в старшому віці. Цікаво, що раніше формується можливість розрізняти негативні емоції, що відрізняються за інтенсивністю, а в більш пізньому віці – позитивні. Безсумнівно, розвиток здатності розрізняти емоційну експресію залежить від оточення і взаємодії дитини і дорослого. Необхідною умовою цього розвитку є вроджена можливість виділити визначені стимули та їхні властивості з навколишнього середовища.

Дітей з аутизмом цікавлять не стільки зміст, скільки деталі. Власне звідси походить вираз «загадка аутизму». Загадка прихована в тому, що окремі деталі не мають сенсу окремо; вони набувають сенсу лише тоді, коли загадка розгадана і ми отримуємо щось цілісне, завершене, а окремих деталей більше немає. У аутичних людей все цілком інакше. Деталі для них є важливішими, і вони не втрачають своєї цінності навіть після розгадки, тобто після отримання цілісної картини. Ціле не має для них інтересу, інколи головоломки вони розгадують у зворотному порядку. А коли розгадка готова, така дитина навіть не дивиться на результат.

Дитина з аутизмом, наприклад, побачивши маріонетку, може довго вдивлятися в її очі чи інші окремі частини, не звертаючи увагу на те, що це є цілісний предмет.

Здорові немовлята здатні на значну локалізацію звуку. Відомо також, що для маленьких дітей характерна вибірковість до мовних стимулів. Вважається, що ця вибірковість підготовлена еволюційно. Аутичні діти найчастіше ніяк не реагують навіть на голосні звуки, справляючи враження глухих. Водночас щодо деяких звуків вони демонструють гіперчутливість. Наприклад, затискають вуха, почувши гавкіт собаки. Дуже часто простежується відсутність вибіркової уваги до звуків мовлення.

Так вони мають порушення з фільтруванням шуму, який постає як тло; не можуть користуватися телефоном на шумному летовищі. У спогадах американської жінки Темпл Грендін, яка зуміла подолати аутизм і реалізувати свій творчий та суспільний потенціал, зазначено: «Хоч я маю нормальну гостроту слуху, не можу користуватися телефоном, яким користується більшість людей. Коли пробую абстрагуватися від шуму, який є позаду, не чую і голосів у телефоні». Слухові проблеми можуть бути різними, мати різний рівень і можуть посилюватись, коли аутична особа є дуже весела чи знервована. Т. Грендін зазначила зокрема: «Сильний, голосний шум ранив моє вухо, так ніби стоматолог доторкнувся машинкою до нерва».

Недостатність загального, і в тому числі психічного, тону, що поєднується з підвищеною сенсорною та емоційною чутливістю, обумовлює вкрай низький рівень активної уваги. З самого раннього віку відзначається негативна реакція або взагалі відсутність будь-якої реакції при спробах залучення уваги дитини до предметів навколишньої дійсності. У дітей, які страждають РСА, спостерігаються грубі порушення цілеспрямованості і довільності уваги, що перешкоджає нормальному формуванню вищих психічних функцій. Зокрема, окремі яскраві зорові або слухові враження, що йдуть від предметів навколишньої дійсності, можуть буквально заворожувати дітей, що можна використовувати для концентрації уваги дитини. Це може бути який-небудь звук чи мелодія, блискучий предмет і т.п. Характерною рисою є найсильніша психічна перенасиченість. Увага дитини з РСА є стійкою протягом буквально декількох хвилин, а іноді й секунд.

Айерс (1972р.) спостерігала прояви специфічної тактильної чутливості, досліджуючи дітей, які мали труднощі у навчанні [2, 56]. Однією з характерних особливостей тактильної чутливості у дітей з аутизмом є так званий тактильний захист. Типовими виявами тактильного захисту (за Маас, 1998р.) є небажання мити та розчісувати волосся; труднощі зі смоктанням, гризінням і жуванням; негативна реакція на мокрі пелюшки, купання, обстригання нігтів; уникання липких, зернистих, м'яких, пухнастих матеріалів; уникання несподіваних дотиків; задоволення від відчуття розривання тканин, паперу, пересипання круп; обстеження навколишніх переважно за допомогою обмацування тощо. Порушення тактильної чутливості, типове для цих дітей, призводить до порушення формування схеми тіла і фізичного образу «Я» [3, 23]. Тактильний захист може бути перешкодою для розвитку нових видів діяльності, впливає на якість навчання, спричинює обмеження пізнавального та соціального досвіду.

Одним з кардинальних проявів дитячого аутизму є розлади розвитку мовлення. Л. Бендер (1952р.) описала своєрідну «дерев'яну» якість мовлення, механічні модуляції голосу, особливості його висоти і тональності за наявності цього у патології. На думку Т. Шапіро і Г. Гінсберг (1971р.), найхарактернішим для мовлення дітей з аутизмом є одночасне поєднання «жаргону», «неповного» і «зрілого» мовлення. В.М. Башина (1974р.) пояснила це явище тим, що для дітей з аутизмом властиві нерівномірність дозрівання мовленнєвої та інших сфер діяльності, порушення ієрархічних взаємовідносин між простими і складними структурами в межах кожної функціональної системи, відсутність явищ витіснення, як це відбувається в нормі, примітивних структур складними. З цієї причини у мовленнєвій сфері (як і в межах інших сфер діяльності) простежується хаотичне нашарування примітивних і складних функцій, що і відрізняє їх від норми.

Для аутичних дітей характерні труднощі невербальної комунікації, а саме: використання жестів, мімічної експресії, рухів тіла. Дуже часто відсутній вказівний жест. Типовою властивістю спілкування є те, що дитина бере батьків за руку і веде до об'єкта, підходить до місця його звичного розташування і чекає, поки йому дадуть предмет. Отже, вже на ранніх етапах розвитку в дітей з аутизмом наявні ознаки когнітивної бідності, перевертання специфічних вроджених поведінкових паттернів, характерних для нормальних дітей.

Відмінності когнітивної поведінки аутичної дитини від здорової дитини особливо чітко простежуються в процесі гри. Виділимо характерні відмінності, які виявляються у процесі розвитку дитини на чотирьох етапах «розвитку в грі»:

1. Проста маніпуляція. На відміну від нормальної дитини, гра якої є досить різноманітною, гра дитини з аутизмом – проста й однотипна. Вона завжди повторює одні й ті ж ігри: весь час возить потяг по колу, крутить колеса. Це все прості стереотипні дії, які повторюються.

2. Комбінаційна гра. Здорова дитина вміє комбінувати предмети, розуміючи зв'язок, який між ними існує. Аутичні діти здебільшого багаторазово повторюють одну і ту ж неусвідомлену комбінацію, що зумовлено неадекватним пізнанням зовнішнього світу.

3. Функціональна гра. На другому році життя здорова дитина показує, що розуміє призначення предметів. Вона бере ложку чи гребінець і починає робити вигляд, що їсть чи зачісується. Згодом вона бавитиметься в «будинку» з мініатюрними іграшками. Така гра вже є осмисленою.

Більшість дітей з аутизмом будуть, наприклад, складати стіл і стільці в один ряд чи будувати з них вежу. Здібніші діти інколи набувають деяких навичок функціональної гри, проте, якщо добре придивитись, їхні ігри є буквальною імітацією сцен буденного життя.

4. Символічна гра. Функціональна гра поступово переходить у символічну. Те, чого немає насправді, є важливим. Одне стає символом чогось іншого. Здорові діти не мають проблем із грою «на ніби». Вони бавляться в «тата і маму», уявляють себе ведмедиком чи поїздом. У символічних іграх потрібні навички, які виходять за межі сприйняття, за межі буквального. У аутичної дитини, з одного боку, за багатьма предметами, які не мають фіксованого призначення (палички, коробочки, кульки), може бути закріплена певна функція, і вона не погоджується використовувати предмет по-іншому. Наприклад, дитина з аутизмом використовує палички виключно для того, щоб впихати їх у диванні подушки у процесі своєї стереотипної гри, а застосувати палички для виготовлення чупа-чупсу з пластиліну відмовляється. З іншого боку, аутична дитина часто використовує предмети й іграшки не за їх функціональним значенням, а керуючись власною логікою. Наприклад, вона наклеює пластир на стіну, але заклеїти «ранку на ручці у ляльки» відмовляється. Для багатьох дітей з аутизмом це зумовлює проблеми протягом усього життя.

На жаль гра не стає у них передумовою пізнавального розвитку. Для дітей із РСА з раннього віку характерне ігнорування іграшки. Діти розглядають нові іграшки без будь-якого прагнення до маніпуляції з ними, або маніпулюють вибірково, тільки однією. Найбільше задоволення отримують при маніпулюванні з неігровими предметами, що дають сенсорний ефект (тактильний, зоровий, нюховий). Гра у таких дітей некоммунікативна, діти грають поодиноці, у відокремленому місці. Присутність інших дітей ігнорується, в рідкісних випадках дитина може продемонструвати результати своєї гри. Рольова гра нестійка, може перериватися безладними діями, імпульсивної зміною ролі, яка теж не отримує свого розвитку [1, 21]. Гра насичена аутодіалогами (розмовою з самим собою). Можуть зустрічатися ігри-фантазії, коли дитина перевтілюється в інших людей, тварин, предмети. У спонтанній грі дитина з РСА, незважаючи на застрягання на одних і тих же сюжетах і великій кількості маніпулятивних дій з предметами, здатна діяти цілеспрямовано й зацікавлено. Маніпулятивні ігри у дітей даної категорії зберігаються і в більш старшому віці.

Ще один із компонентів когнітивного розвитку, соціальна взаємодія, яка приносить звичайним дітям стільки радості й задоволення, в аутичних дітей викликає лише роздратування і бажання ізолюватися. Важко уявити собі ситуацію, гіршу від тої, коли мама бачить, що дитина відштовхує її любов, і не може це ніяк пояснити. Хоча діти з аутизмом демонструють свою емоційну прив'язаність до батьків чи інших опікунів, проте вони не реагують на їхню любов в очікуваний спосіб. Батьки стверджують, що діти неохоче відкривають свої обійми, щоб притулитися чи знайти втіху. Здається, що ігнорують чи погано інтерпретують емоційну поведінку людей і не розуміють їхніх почуттів. Цей брак емпатії є причиною невідповідної соціальної поведінки [2, 58].

В онтогенезі у дітей з аутизмом цей процес розгортається наступним чином:

- 6 місяців – дитина менш активна, ніж здорова. Слабкий зоровий контакт. Немає відповідних соціальних проявів (не повертає голову і очі на звук, не «проситься» на руки);

- 8 місяців – близько 1/3 дітей надмірно замкнуті й можуть активно відштовхувати взаємодію, потребують уваги, але мало виражають інтерес до інших;

- 12 місяців – контактність зазвичай зменшується, як тільки дитина починає ходити, повзати. Не переживає розлуку з матір'ю;

- 24 місяці – відрізняє батьків від інших, проте великої прив'язаності не виражає. Воліє бути на самоті;
- 36 місяців – може не допускати до себе інших людей;
- 48 місяців – не здатна розуміти правил гри;
- 60 місяців – більше цікавиться дорослими, ніж однолітками. Взаємодія одностороння. У результаті

неможливість зрозуміти головні соціальні правила, що стосуються ініціації та підтримання зв'язків між людьми, спричиняє те, що аутистичні діти не нав'язують контактів із ровесниками.

З самого раннього віку у дітей з РСА простежується хороша механічна пам'ять, що створює умови для збереження слідів емоційних переживань. Саме емоційна пам'ять стереотипизується сприйняття навколишнього: інформація входить у свідомість дітей цілими блоками, зберігається, не переробляючись, і застосовується шаблонно, в тому контексті, в якому була сприйнята. Діти можуть знову і знову повторювати одні й ті ж звуки, слова або без кінця ставити одне і те ж питання. Вони легко запам'ятовують вірші, при цьому чітко стежать за тим, щоб читач в цьому вірші не пропустив жодного слова, чи рядка. У ритмі вірша діти можуть почати розгойдуватися або складати власний текст. Діти даної категорії добре запам'ятовують, а потім одноманітно повторюють різні рухи, ігрові дії, звуки, цілі оповідання, прагнуть до отримання звичних відчуттів, що надходять через всі сенсорні канали: зір, слух, смак, нюх, шкіру.

Як відзначають О.С.Нікольська, Є.Р.Баєнська, М.М.Ліблінг, не слід вести мову про відсутність при РСА окремих здібностей, наприклад здатності до узагальнення, до планування. Рівень інтелектуального розвитку пов'язаний, перш за все, зі своєрідністю афективної сфери. Вони орієнтуються на перцептивно яскраві, а не на функціональні ознаки предметів. Емоційний компонент сприйняття зберігає своє провідне значення при РСА навіть протягом шкільного віку. У результаті засвоюється лише частина ознак навколишньої дійсності, слабо розвиваються предметні дії.

Будь-яка довільна діяльність у відповідності з поставленою метою погано регулює поведінку дітей. Їм важко відвернутися від безпосередніх вражень, від позитивної і негативної «валентності» предметів, тобто від того, що складає для дитини їх привабливість або робить їх неприємними. Крім того, аутистичні установки і страхи дитини з РСА – друга причина, що перешкоджає формуванню навчальної діяльності в усіх її невід'ємних компонентах.

В залежності від тяжкості порушення дитина з РСА може навчатися як за програмою індивідуального навчання, так і за програмою загальноосвітньої школи. У школі, як і раніше зберігається ізолюваність від колективу, ці діти не вміють спілкуватися, не мають друзів. Для них характерні коливання настрою, наявність нових, вже пов'язаних зі школою страхів. Шкільна діяльність викликає великі труднощі, вчителі відзначають пасивність і неухважність на уроках. Вдома діти виконують завдання лише під контролем батьків, швидко настає перенасичення, втрачається інтерес до предмету. У шкільному віці для цих дітей характерне посилення прагнення до «творчості». Вони пишуть вірші, розповіді, складають історії, героями яких вони є. З'являється виборча прихильність до тих дорослих, які їх слухають і не заважають власному фантазуванню. Часто це бувають випадкові, малознайомі люди. Але як і раніше відсутня потреба в активному спільному житті з дорослими, у продуктивному спілкуванні з ними.

Навчання в школі не переходить в навчальну діяльність. У будь-якому випадку потрібна спеціальна корекційна робота щодо формування навчальної поведінки аутичної дитини, розвитку свого роду «стереотипу навчання» [4,27].

Таким чином, проаналізувавши особливості когнітивного розвитку дітей з аутизмом, можна зробити висновок, що активні форми пізнавальної діяльності починають чітко розвиватися у дітей з другого півріччя першого року життя. Саме з цього часу особливості дітей з РСА стають найбільш помітні, при цьому одні з них виявляють загальну млявість і бездіяльність, а інші підвищену активність: їх приваблюють предмети, які сенсорно сприймаються (звук, колір, рух), маніпуляції з ними мають стереотипно-повторювальний характер. Діти, схоплюючи предмети, не намагаються вивчити їх шляхом погляджування, розглядування тощо. Дії, спрямовані на оволодіння специфічними суспільно виробленими способами вживання предметів, їх не приваблюють. У зв'язку з цим дії з самообслуговування формуються у таких дітей повільно і, навіть будучи сформованими, можуть викликати у них протест при спробі стимулювання їх використання.

#### Література

1. **Большой толковый психологический словарь** / Под ред. А. Ребера: Т. 1. – М: АСТ-Вече, 2000. – 780 с. 2. **Иванов Е. С.** Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004. – 80 с. 3. **Островська К.О.** Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с. 4. **Шульженко Д.І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Д.І. Шульженко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 385с

#### References

1. **Bolshoj tolkovyj psihologicheskij slovar** / Pod red. A.Rebera: T.1. – M. AST-Veche, 2000. – 780 s. 2. **Ivanov E.S.** Detskij autism: diagnostika i korektsija / E.S. Ivanov, L.N. Demjanчук, R.V. Demjanчук. – SPb.: Didaktika Plus, 2004. – 80 s.

3. **Ostrowska K.O.** Autism: problem psychologicznej pomocy. Navchalnyj posibnyk. – Lviv: Vydavnychyj tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2006. – 110 s. 4. **Shulzhenko D.I.** Osnovy psychologicznoj korekcijj autystychnyh porushen u ditej: monografija / D.I. Shulzhenko; Naz. ped. un-t im. M.P.Dragomanova. – K., 2009. – 385 s.

**Сивик Г.Є. Особливості когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку із розладами спектру аутизму**

У статті розглядається когнітивний розвиток дітей з розладами спектру аутизму. Подається поняття когнітивного розвитку, його співвіднесення з психічними процесами. Розкриваються особливості приймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, характеризується ігрова та навчальна діяльності дітей з розладами спектра аутизму. Один із компонентів когнітивного розвитку, соціальна взаємодія, в аутичних дітей викликає лише роздратування і бажання ізолюватися. Хоча діти з аутизмом демонструють свою емоційну прив'язаність до батьків чи інших опікунів, проте вони не реагують на їхню любов в очікуваний спосіб. Батьки стверджують, що діти неохоче відкривають свої обійми, щоб притулитися чи знайти втіху. Здається, що ігнорують чи погано інтерпретують емоційну поведінку людей і не розуміють їхніх почуттів. Цей брак емпатії є причиною невідповідної соціальної поведінки. Активні форми пізнавальної діяльності починають чітко розвиватися у дітей з другого півріччя першого року життя. Саме з цього часу особливості дітей з розладами спектру аутизму стають найбільш помітні, при цьому одні з них виявляють загальну млявість і бездіяльність, а інші підвищену активність.

Ключові слова: когнітивний розвиток, мислення, пам'ять, мовлення, аутизм, гра, навчальна діяльність.

**Сывык А.Е. Особенности когнитивного развития детей младшего школьного возраста с расстройствами спектра аутизма.**

В статье рассматривается когнитивное развитие детей с расстройствами спектра аутизма. Подается понятие когнитивного развития, его соотнесение с психическими процессами. Раскрываются особенности приема, внимания, памяти, мышления, речи, характеризуется игровая и учебная деятельности детей с расстройствами спектра аутизма. Один из компонентов когнитивного развития, социальное взаимодействие, у аутичных детей вызывает лишь раздражение и желание изолироваться. Хотя дети с аутизмом демонстрируют свою эмоциональную привязанность к родителям или другим опекунам, однако они не реагируют на их любовь в ожидаемый способ. Родители утверждают, что дети неохотно открывают свои объятия, чтобы прислониться или найти утешение. Такие дети игнорируют или плохо интерпретируют эмоциональное поведение людей и не понимают их чувств. Этот недостаток эмпатии является причиной несоответствующего социального поведения. Активные формы познавательной деятельности начинают четко развиваться у детей со второго полугодия первого года жизни. Именно с этого времени особенности детей с расстройствами спектра аутизма становятся наиболее заметны, при этом одни из них проявляют общую вялость и бездействие, а другие повышенную активность.

Ключевые слова: когнитивное развитие, мышление, память, речь, аутизм, игра, учебная деятельность.

**Syvyk G. Features of cognitive development of elementary school children with autism spectrum disorders**

The article deals with the cognitive development of children with autism spectrum disorders. The notion of cognitive development is studied and its correlation with mental processes. The features of reception, attention, memory, thinking and speech are revealed, playing and educational activities of children with autism spectrum disorders are characterized. One of the components of cognitive development, social interaction, autistic children only causes irritation and a desire to isolate. Although children with autism show their emotional attachment to parents or other caregivers, but they do not respond to their love in the expected manner. Parents argue that children are reluctant to open their arms to lean against or solace. Such children are ignored or poorly interpret emotional behavior of people and do not understand their feelings. This lack of empathy is the cause of inappropriate social behavior. Active forms of cognitive activity clearly begin to develop in children from the second half of the first year of life. Exactly at this time characteristics of children with autism spectrum disorders are the most noticeable.

Keywords: cognitive development, thinking, memory, speech, autism, play, learning activity.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2014 р.

Статтю прийнято до друку 20.11.2014 р.

Рецензент: д. психол. н., проф. Шульженко Д.І.

УДК 159.9.: 343. 985. (075.8)

**РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я У ПСИХОЛОГІВ (СПЕЦІАЛЬНИХ, МЕДИЧНИХ)**

**Супрун Д.М.**

кандидат психологічних наук, доцент

З огляду на проведену роботу, висвітлену у попередніх публікаціях, можемо стверджувати, що стан сформованості мотивації збереження здоров'я психологів (спеціальних, медичних) знаходиться на недостатньому її рівні розвитку. Такий висновок спонукав нас до визначення шляхів спеціально спрямованої психологічної роботи з формування зазначеної мотивації у даній категорії, що забезпечує безперервність процесу самоактуалізаційного зростання [4, с. 95].

Тренінг "Розвиток мотивації збереження здоров'я психологів (спеціальних, медичних)" мав на меті