

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Гриф Міністерства освіти і науки

від 04.04.2013 № 1/11-6544

**Комплексна програма розвитку
дітей дошкільного віку з аутизмом
«Розквіт»**

Київ 2013 р.

Рецензенти:

Сак Т. В. – зав. лаб. інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, доктор психол. наук, професор.
Щибрик М. В. – директор спеціальної «Школи-Життя».

Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник.

Авторський колектив:

Тарасун В. В. – доктор пед. наук, г.н.с. лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спец. педагогіки НАПН України (розділ 1);
Куценко Т. О. – м.н.с. лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спец. педагогіки НАПН України (розділ 2);
Скрипник Т. В. – доктор психол. наук, зав. лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спец. педагогіки НАПН України (розділ 3, музична діяльність);
Дуброва І. М. – завідувача КДНЗ компенсуючого типу № 168 "Особлива дитина" м.Макіївка Донецької обл. (розділ 3, образотворче мистецтво; розділ 5);
Лощених В. П. – вихователь-методист КДНЗ компенсуючого типу № 168 "Особлива дитина" м.Макіївка Донецької обл. (розділ 3, образотворче мистецтво; розділ 5);
Душка А. Л. – кандидат психол. наук, доцент кафедри експериментальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (розділ 3, театральна діяльність);
Риндер І. Д. – м.н.с. лабораторії корекції розвитку дітей з аутизмом Інституту спец. педагогіки НАПН України (розділ 4);
Недозим І. В. – провідний фахівець Інклюзивного ресурсного центру «Маленький Принц» (розділ 5).

Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» розроблена з урахуванням сучасних тенденцій щодо інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, а також – новітніх підходів до навчання та розвитку дітей з розладами аутичного спектра. Комплексна програма складається з семи розділів, які охоплюють освітні лінії: «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Здоров'я та фізичний розвиток (як частина освітньої лінії «Особистість дитини»», а також розділ «Розвиток

соціально-побутових навичок», який є надзвичайно актуальним в контексті системного впливу на формування дітей, які мають розлади аутичного спектра. Зміст Комплексної програми узгоджено з програмою виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» та «Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція)». Особливу увагу приділено умовам продуктивного навчання та розвитку дітей з аутизмом, а також методам, формам та способам подання для них навчального матеріалу, зважаючи на унікальність їхньої психічної організації. Комплексну програму адресовано фахівцям психолого-педагогічного профілю, які опікуються проблемами дітей з розладами аутичного спектра.

ЗМІСТ

Пояснювальна записка	4
Розділ 1. Дитина в соціумі	15
Розділ 2. Мовлення дитини	42
Розділ 3. Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі	77
Розділ 4. Дитина у світі культури	109
Розділ 5. Гра дитини	
Розділ 6. Здоров'я та фізичний розвиток	
Розділ 7. Розвиток соціально-побутових навичок	
Словник	
Література	

Пояснювальна записка

...головне не навчити дитину вирізняти квадратне від круглого, а показати їй, скільки чудових і захоплюючих переживань приховано в творчій грі, пізнанні нового, взаємодії з іншими людьми та навколишнім світом

Баррі та Самарія Кауфманн

На сьогодні в Україні відбувається докорінне переосмислення парадигми навчання і виховання дітей з розладами аутичного спектра. На часі – розробка методологічних, методичних та організаційних питань впровадження оптимального освітнього процесу для дітей цієї категорії.

За медичними довідниками *аутизм* відносять до розладів загального розвитку, який характеризується трьома групами порушень: якісними розладами соціальної взаємодії, якісними розладами комунікації, а також стереотипними, повторювальними, обмеженими діями та інтересами.

Традиційна «спеціальна освіта» виявилася не досить *спеціальною* для аутичних дітей. А освіта для дітей з таким дизонтогенезом вкрай необхідна, адже науково-практичний досвід фахівців з усього світу свідчить про те, що «лікуванням» для таких дітей є навчання.

Особливості проявів дітей з розладами аутичного спектра

Діти з розладами аутичного спектра суттєво вирізняються як від дітей з нормальним типом розвитку, так і від дітей, які мають інші психофізичні вади.

Головна відмінність полягає у тому, що в аутичних дітей несформовані соціальні якості, які у звичайних дітей, або осіб будь-якої іншої категорії є вродженими. Діти з аутизмом не радіють появі близької людини, не споглядають за нею і не наслідують її прояви, не терплять її присутності у

своїх стереотипних діях, не звертаються по допомогу або за співчуттям, не виявляють своїх почуттів до неї. Складається враження, що люди їм потрібні тільки для задоволення фізіологічних потреб, при цьому ніякого справжнього контакту (на зоровому, емоційному, тілесному, тактильному, словесному планах) не відбувається.

Другою типовою відмінністю аутичних осіб є особливості сприймання ними навколишньої дійсності, яка уявляється їм розмаїттям непов'язаних між собою подій, людей, місць, звуків і образів. Вони бачать дуже мало логічних зв'язків між реаліями довкілля і часто-густо не можуть зрозуміти, що тут і до чого. І відбувається це не через низький інтелектуальний розвиток (аутизм не пов'язаний безпосередньо з інтелектуальними можливостями людини), а через особливості функціонування їхньої системи сприймання, переробки і збереження інформації, а також їх зворотних реакцій на отриману інформацію.

Йдеться передусім про так званий гіперфокус осіб з розладами аутичного спектра, а саме – надмірну зосередженість (застрягання) на вибіркових сигналах зовнішньої або внутрішньої дійсності та нездатність до убачання цілісної картини довкілля. Існують різні пояснення такого явища, наприклад, те, що психічна організація аутистів настільки вразлива (гіперчутливість, емоційна лабільність), що фокусування на певних сенсорних відчуттях є своєрідним захисним механізмом від руйнівного впливу довкілля. Або висувають гіпотезу про так званий сенсорний голод, який виникає внаслідок обмеженого функціонування органів чуття осіб з аутизмом, змушує їх посилено концентрувати увагу на знайомих сигналах навколишньої дійсності, щоб підтримувати активність свого організму. У будь-якому випадку, особливості психіки аутистів спричиняють їхню низьку адаптивність до зовнішнього світу, що є стресогенним для них.

Якщо навколишнє середовище лишається стресогенним тривалий час, воно викликає стійку дезадаптацію, оскільки у дитини немає потенціалу для адаптації в такому середовищі.

Умови успішної педагогічної роботи

Зрозуміло, що для дитини, яка перебуває у стресовому стані, характерному для аутичних дітей, має бути створено *комфортне* середовище, яке б пом'якшувало її патологічні прояви, а також сприяло появі у неї почуття безпеки та довіри – цим фундаментальним станам, без яких неможливий продуктивний розвиток.

За комфортного середовища відбувається своєрідне підлаштування під психічні прояви дитини. Це можливо за умови уважного ставлення до неї, прагнення зрозуміти, що вона любить, що її дратує, викликає прояви її агресії або самоагресії, негативізму, тривожності, страхів, збудливості, що вона вміє робити, чим цікавиться, чим її можна заспокоїти, які комунікативні сигнали вона подає, як вона поводить себе в ситуації комфорту і дискомфорту.

Комфортне середовище створюється для адаптації дитини у новій ситуації для опрацювання певних операцій, навичок, а також для формування у дитини арсеналу засобів взаємодії зі світом. Створення такого середовища вирішує питання підготовки дитини до навчального процесу, тобто є *пропедевтичним періодом* для неї, головна ціль якого – адаптація до соціального оточення. В цей період має бути створено безпечне для аутичної дитини середовище, щоб їй було комфортно, приємно, цікаво, щоб у неї поступово виникало почуття довіри до навколишніх людей. Зважаючи на те, що, як відомо, у дитини з аутизмом нема мотивації робити те, що від неї очікують інші люди, для налагодження контакту з нею на перших порах варто підхоплювати її дії і поступово перетворювати місце інтересу дитини у розвивальну для неї ситуацію.

Умова продуктивного контакту з аутичною дитиною – уважність до неї, здатність помічати, які стимули із зовнішнього світу привертають її увагу і справляють на неї враження. Перші спроби комунікації з такими дітьми мають відбуватися з використанням привабливих і цікавих для неї звуків, предметів та дій.

Пропедевтичний період можна вважати закінченим, коли у дитини сформована терпимість до присутності хоча б однієї сторонньої людини, а також відпрацьовано прийоми і засоби, якими можна ефективно впливати на зміну її стану. Це означає, що стресове середовище для дитини поступово перетворюється на комфортне, що уможливлює подальшу послідовну психолого-педагогічну роботу.

Тільки після досвіду перебування дитини з аутизмом у комфортному середовищі, варто створювати так зване *розвивальне середовище*¹, спрямоване на те, щоб максимально активізувати (мобілізувати) дитину, дати їй можливість відреагувати на ситуацію, ставити перед нею і допомагати виконувати навчально-розвивальні завдання. Створення такого середовища означає вміння виявити для дитини зони актуального та найближнього розвитку, а також – ресурсів її розвитку.

Саме за таких умов, на нашу думку, відбуватиметься перехід від хворобливо-лікувальної до творчо-позитивної педагогіки².

Зміст та особливості Комплексної програми

Методологію Програми склали: *гуманна педагогіка, системний підхід та новітня парадигма навчання і виховання дітей з розладами аутичного спектра*.

Гуманне педагогічне мислення засноване на класичній спадщині і знаходить витоки в провідних філософських і педагогічних навчаннях Я.-А. Коменського, К. Г. Ушинського, В. А. Сухомлинського, Л. С. Виготського, Я. Корчака, Ш. О. Амонашвілі та ін.

В центрі уваги *гуманної педагогіки* знаходяться такі освітні цінності, як індивідуальність дитини, її самореалізація, органічність, спонтанність, гра, творчість, соціальність, усвідомлення, любов. На основі гуманно-педагогічного мислення заснована *гуманно-особистісна педагогічна*

¹ За «Середовищною теорією» (Центр лікувальної педагогіки, м. Москва, Росія).

² За термінологією Л. С. Виготського.

система, що базується на розумінні цілісності природи дитини, її рушійних силах, розкритих і науково обґрунтованих сучасною психологією, як стихійних прагнень особистості дитини до розвитку, дорослішання, свободи.

У відповідності до парадигми гуманної педагогіки ми вважаємо за необхідне ґрунтувати свою роботу на таких засадах, як:

1) ставлення до особистості в контексті її унікальності, цілісності та неоднозначності проявів;

2) гнучкість та індивідуальне планування навчального процесу;

3) особливі вимоги до педагога, який виконує корекційний процес: чутливість до індивідуальних проявів аутичних дітей, вміння їх розуміти, підхоплювати, обігравати, змінювати стиль взаємодії з дитиною відповідно до наявного у неї стану; прагнення до оволодіння великим репертуаром поведінкових проявів, що передбачає долаття меж власних стереотипів, розвиток акторської майстерності, здатності самим стати своєрідним «інструментом», який може у будь-який момент привертати і підтримувати увагу аутичної дитини, захопити її тією діяльністю, яку пропонують, створювати для неї простір самовиявлення в зовнішньому світі; спрямованість на успіх, вміння бачити позитивні зрушення у розвитку дитини.

Окрім майстерності фахівця, важливим є також створення найсприятливішого для навчання і розвитку дитини з аутизмом (як і для будь-якої іншої дитини) середовища, а саме – соціальної ситуації розвитку (за Л. С. Виготським). Як відомо, соціальна ситуація розвитку – це неповторний, специфічний зв'язок між дитиною й середовищем, при цьому наявні два плани стосунків: стосунки «дитина – громадський дорослий» як представник соціальних вимог, норм та громадських смислів дійсності та стосунки «дитина – близький дорослий і одноліток», які реалізують індивідуально-особистісні стосунки. Тільки за наявності таких умов можливий справжній соціальний розвиток аутичної дитини.

Системний підхід як особлива методологічна настанова дає змогу проаналізувати природу і зміст певного явища, розкрити його структурні компоненти та зв'язки між ними, пояснити його властивості. У психолого-педагогічному контексті системний підхід передбачає дотримання цілісного бачення у формуванні всієї психічної сфери дитини: складові психіки, зв'язки між ними та умови їх узгодженого розвитку.

Новітня парадигма навчання і виховання дітей з розладами аутичного спектра – це результат аналізу й переосмислення сутності процесу психолого-педагогічного впливу на дітей з аутизмом за світовою практикою та власним досвідом.

За новітньою парадигмою визначено головні концептуальні підходи до побудови корекційно-розвивального та навчального процесів для дошкільників з аутизмом:

- Спрямованість на цілісний розвиток (головні орієнтири розвитку – психомоторний, соціальний та загальний інтелект);
- Становлення соціальних якостей як пріоритетний напрям розвитку, що має стати стрижнем в усіх видах корекційно-розвивальної роботи з дитиною;
- Розробка освітньої програми, яка базується на специфіці сприймання і переробки інформації дітьми з аутизмом (організація простору, часу та діяльності);
- Організація корекційно-розвивальних та навчальних занять в умовах мікрогрупи, за умови, що кожній дитині з аутизмом допомагає кваліфікований фахівець;
- Оцінювання ефективності освітнього процесу за показниками індивідуального розвитку дитини (індивідуальна корекційно-розвивальна програма);
- Послідовна робота з родиною як системою.

Так, у контексті цілісного розвитку дітей з аутизмом, розкриті у Комплексній програмі освітні лінії ґрунтуються на трьох видах інтелекту:

фізична сфера – на психомоторному інтелекті як динамічній системі цілісних рухових і психічних актів, що виконують активуючу функцію; чотири освітні лінії – «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини» «Дитина у світі культури» та «Гра дитини» – на соціальному інтелекті як інтегральній здатності розуміти взаємостосунки між людьми та міжособистісні події; «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» – на загальному інтелекті як пізнавальній здібності, що визначає готовність до засвоєння й використання знань і досвіду. При цьому, кожному виду інтелекту відповідають освітні лінії та види діяльності. Узагальнено взаємозв'язки між важливими для дітей з аутизмом компонентами навчання та розвитку подано на рис. 1.



Рис. 1. Головні орієнтири навчання і розвитку дітей з аутизмом

За рис. визначено, що найгостріші проблеми за аутизму (тонічна регуляція, почуття безпеки та довіри, сенсорна інтеграція та ін.) є наскрізними завданнями, і тільки за умови їх послідовного і позитивного вирішення можливий ефективний розвиток тої чи іншої освітньої лінії та певної виду інтелекту.

Головні освітні завдання для дітей з аутизмом дошкільного віку

Для формування здатності дітей з аутизмом до адаптації у навколишньому світі, передумов їхньої ефективної взаємодії з іншими людьми, найважливішими постають певні освітні завдання, зазначені у програмі «Дитина», що є підґрунтям подальшого успішного розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом.

На наш розсуд, можна визначити групи завдань, які є спільними для всіх освітніх ліній. Це розвивальні та виховні завдання, поступальне вирішення яких також має свою етапність: від найпростіших (знизу) до складніших (табл.2).

Таблиця 2

Розвивальні та виховні завдання за рівнями розвитку

<i>Рівні розвитку</i>	<i>Завдання</i>	
	<i>розвивальні</i>	<i>Виховні</i>
5	Розвивати вміння використовувати здобуті уявлення для подальшого розширення особистого досвіду; формувати здатність до довільності та уміння долати труднощі; розвивати здатність до співпереживання та позитивне самосприймання	Формувати здатність до проявів ініціативи та діалогового контакту; виховувати культуру поведінки
4	Розвивати виразність рухів (поширення меж просторових проявів); розвивати вміння помічати різні емоційні стани	Формувати уміння брати участь у спільній діяльності; викликати позитивні емоції у відповідь на звертання рідних

	людей	
3	Розвивати самосприймання, здатність до дослідницької та маніпулятивної діяльності; розширювати особистісний досвід	Розвивати інтерес до предметів, людей, бажання діяти разом з іншими людьми; збагачувати життєві враження дитини
2	Розвивати здатність до продуктивних видів діяльності; підтримувати інтерес та увагу до інших людей; формувати потребу в емоційних контактах з навколишніми	Формувати здатність до різноманітних дій; формувати навички реагування на звернене мовлення та виконання прохань
1	Розвивати почуття безпеки та довіри; формувати моторні навички, пізнавальну активність	Розширювати життєві враження; переключати деструктивну активність на конструктивну

Що стосується навчальних та корекційних завдань, то вони, безперечно, будуть вирізнятися в залежності від тієї або іншої освітньої лінії, що зазначено у відповідних розділах Програми.

Ідея розмежування розвитку дитини на окремі освітні лінії можлива лише в площині теорії; на практиці маємо справу з цілісною особистістю, яка розвивається в багатьох напрямках одночасно.

Кому адресовано Комплексну програму?

На сьогодні нема садків для дітей з аутизмом, ні державних центрів, які б надавали допомогу таким дітям. Відповідно, до останнього часу не було необхідності у затверджених освітніх програмах саме для аутичних дітей. При цьому відомо, що дитина з аутизмом може опинитися у будь-якому дитячому середовищі – і у групі загальноосвітнього, і у групі спеціального садків, і у комбінованій (змішаній) групі, і у реабілітаційних або, корекційно-розвивальних центрах. Велика частка дітей з аутизмом через складність порушень і певну педагогічну занедбаність не може відвідувати корекційно-розвивальні дитячі заклади та виявляється ізольованою удома, інколи – із долученням до індивідуальних занять з фахівцями. Враховуючи всі ці

обставини, Комплексну програму створено так, щоб вона була корисною у практичному застосуванні для усіх фахівців психолого-педагогічного профілю, які опікуються проблемами дітей з аутизмом, а також – для їхніх батьків.

Показники успішного розвитку дітей

Перебіг навчального та корекційно-розвивального процесів неможливий без зацікавленого ставлення до нього, очікування позитивної динаміки розвитку дитини. У цьому контексті педагогам і батькам варто навчитися бачити найменші зміни й бажані зрушення в проявах дитини, фіксувати їх, обговорювати й рухатися далі вперед.

Зрозуміло, що ефективність психолого-педагогічного впливу залежить від низки чинників, серед яких: ступінь важкості ускладнень у розвитку дитини; період її початку, чіткість поставлених корекційних задач; особливості організації корекційно-розвивального процесу; професійний і особистісний досвід фахівця. Досвід показує, що психологічна допомога повинна здійснюватися досить інтенсивно впродовж тривалого часу. Окрім того, позитивна динаміка розвитку дитини безпосередньо залежить від встановлення ефективної взаємодії фахівця з її родиною, розуміння близькими особливостей кожного етапу розвитку дитини, активного й послідовного долучення їх до корекційно-розвивального та навчального процесів.

Певний час і дитина з розладами аутичного спектра, і її родина потребують систематичної психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на: індивідуальну підготовку дитини до навчання, формування адекватної її поведінки; дозоване введення в ситуацію навчання в групі дітей; встановлення продуктивного контакту з дитиною; підтримку комфортної обстановки у місці знаходження дитини; досягнення впорядкованості життєдіяльності дитини в цілому; урахування специфіки засвоєння інформації в дітей з аутизмом щодо організації і поданні навчального

матеріалу; чітку організацію освітнього середовища, пошук і використання в соціальному розвитку дитини наявних у неї здібностей; допомогу в розвитку соціально-побутових навичок; допомогу в розвитку адекватних стосунків дитини з однолітками; допомогу в індивідуально дозованому і поступовому розширенні освітнього простору дитини за межі освітньої установи тощо.

Успішність розвитку і соціальної адаптації дитини з аутизмом визначається також наявністю індивідуальних корекційних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційним підходом щодо соціально-психологічних послуг, творчістю і професійністю фахівців (корекційних педагогів та спеціальних психологів). Для реалізації принципів послідовності, системності здійснення корекційного процесу, з урахуванням особистісного розвитку дитини програми інтегруються залежно від особливостей її розвитку. Тому гуманістична педагогіка і психологія наполегливо стверджують, що має бути особлива позиція щодо включення дитини у певну діяльність: повинні розглядатися не дитина для діяльності і не діяльність для дитини, – необхідним є принцип *індивідуальної діяльності*. Таким чином, таку діяльність слід розглядати як мистецтво, як позитивний вплив на зростання особистості, як умову, що дозволяє розкритися і розвинутися потенційним можливостям дитини з аутизмом.

Отримані внаслідок корекційної роботи позитивні перетворення мають слугувати основою дорослішання і набуття самостійності дитини.

Реалізація Комплексної програми, яка охоплює системну роботу з аутичними дітьми та їхніми родинами, сприятиме розкриттю внутрішнього потенціалу дітей з аутизмом, їх комплексному розвитку в процесі соціальної адаптації та безперешкодному входженню в освітній простір (за умови створення відповідних умов для неї).

РОЗДІЛ 1

ДИТИНА В СОЦІУМІ

Зміст освітньої лінії «Дитина в соціумі» полягає, передусім, у формуванні певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєдіяльність і допомагають усвідомити, як слід себе поводити, щоб бути співзвучною з іншими, почувати себе по можливості комфортно.

В силу того, що соціально-емоційні уміння і навички в багатьох дітей з аутизмом є, як правило, надзвичайно порушеними, в своїй більшості вони не здатні нормально спілкуватися з іншими людьми, і зустріч з ними для них є суцільною і постійною проблемою. Зі значними труднощами дитина з аутизмом переймає досвід соціального життя, засвоює правила, норми і стандарти поведінки.

Водночас відсутність або недостатність цілеспрямованого оволодіння прийомами взаємодії спричиняють те, що процес адаптації (особливо в дітей з тяжкими формами аутизму) проходить спонтанно, стихійно, викликаючи появу і розвиток негативних (для організму і внутрішнього світу дитини) новоутворень, які ще більше ускладнюють її подальшу соціалізацію.

Характерними для дітей з аутизмом є складнощі усвідомлення власних емоційних станів, труднощі створення образу себе та партнера, невміння регулювати тривалість та інтенсивність контакту та вибирати посильні для неї засоби спілкування (доторкання, контакт очей, співвідношення поз, користування тими чи іншими невербальними діями, регуляція інтонацій та інших просодичних елементів). Усвідомлення дитиною образу свого «Я» означатиме те, що дитина почала розуміти, чим вона вирізняється від інших, а також різницю між «мій – чужий», «такий, як я, чи не такий», «Я, моє» тощо.

Негативний результат спроб дитини з аутизмом налагоджувати контакт з навколишніми, як правило, спричиняється також відсутністю в неї

безпечного емоційно-комунікативного простору, безпечної взаємодії і дуже повільним розширенням простору її «Я».

Таким чином, однією з основних особливостей дитини з аутизмом є труднощі набуття нею позитивного соціально-емоційного досвіду, що, загалом, визначає стан розвитку її особистості. Разом з тим, за різною ступеню тяжкості аутизму особливості соціально-емоційної поведінки дитини мають різний ступінь вираженості.

Особливості соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом *подано в порівняльному плані* з даними про вікові можливості формування цього аспекту особистісного становлення дитини з типовим розвитком. Отримані результати порівняльного аналізу дають змогу зробити правильний загальний висновок щодо особливостей функціонування складників соціально-емоційного розвитку конкретної дитини з аутизмом і визначити шляхи його здійснення. Окрім того, такий підхід дозволить чіткіше унаочнити й усвідомити ті специфічні відмінності в соціально-емоційному розвитку дітей з аутизмом, які роблять їхнє входження в світ людей таким проблематичним.

Соціально-емоційний розвиток в онтогенезі

Вік дитини	Вікові особливості соціально-емоційного розвитку дитини
0-6 міс.	- формується потреба у враженнях від навколишнього середовища відповідно до готовності аналізаторів (зорового, слухового, смакового, нюхового, тактильного); - дитина орієнтується на обличчя й очі (погляд) дорослого, центром її уваги стає людське обличчя; - розвивається спроможність здійснювати прості маніпуляції з предметами (тягти, кидати, трясти, стукати). формується рухова активність; - формується здатність до емоційного відгуку: а) комплекс пожвавлення як реакція на ситуацію спілкування з дорослим; б) плач як сигнал дискомфорту; в) усмішка як засіб утримання контакту; г) увага до рухів губ як джерела дзвучу; д) формуються стійкий емоційно позитивний контакт з матір'ю
7-12 міс.	- вправляється в орієнтуванні у власному тілі; виконує прості ритмічні рухи (в т.ч. під музику);

	- формуються <i>активні способи впливу на поведінку навколишніх людей</i>, (викидає іграшку з ліжка і вимагає її дістати); - розрізняє й адекватно реагує на міміку та слова дорослого, позитивно чи негативно емоційно забарвлені (посміхається та простягає руки до дорослого, або плаче й відсторонюється); - прагне повторити позитиві враження від взаємодії з дорослим; відтворює емоції близьких людей; - роглядає вираз материнського обличчя, адекватно на нього реагує; обстежує поглядом обличчя, зовнішній вигляд та одяг членів родини; показує (на прохання дорослого) на їхні очі, ніс, вуха, губи; - долучається до простих соціально-комунікативних ігор («долоньки», «іде коза...», «ку-ку» тощо); - наслідує рухи дорослого; - використовує рухи, контактні жести, міміку, лепетання з метою вплинути на поведінку іншої людини, повернути її увагу, долучитися до гри
2-й рік життя	- зароджується переживання дитиною своєї значущості для близьких людей; - самостійно ходить і радіє відчуттю <i>власної фізичної спроможності</i>; - намагається певним звукосполученням чи словами означити різні емоційні стани; - вчиться дорожити своєю власністю; емоційно реагує на порушення меж «Я»; - привертає увагу дорослого до власної здатності подолати труднощі на шляху до мети; залежить від схвальної оцінки власних дій з боку дорослого; - надає перевагу сумісним діям та іграм, імітує ігрові дії дорослих; - виявляє інтерес до людей за межами родини, прагне до спілкування
3-й рік життя	- здатна керувати своїми діями (ходінням, мовленням). Формується знання про своє фізичне «Я». Коли просять, називає не менше п'яти частин тіла; - навчається усвідомлювати свої емоції, їх тілесні прояви; - відчуває прихильність до дорослих з близького оточення: обіймає й цілує дорослих з близького оточення; - спостерігає за дорослим чи дитиною під час якоїсь діяльності чи гри, може долучатися до різних видів спільної активності; початок формування дружніх стосунків; - намагається оволодіти певними діями без допомоги дорослого, відстоює своє прагнення бути самостійним; - відтворює соціальний сюжет у грі; - формується здатність підкорювати власну поведінку соціальним правилам
4-й рік життя	- навчається керуватися правилами соціальної взаємодії; - формуються елементарні судження з приводу своїх фізичних можливостей та якостей інших людей; цікавиться статевими і

	віковими відмінностями; - виявляє здатність до елементарної вибіркової в різних видах діяльності, що супроводжується адекватними емоційними станами; - починає усвідомлювати зв'язки між подіями та емоціями; - формується ставлення до свого місця й ролі в групі; - розвивається здатність до сюжетно-рольової гри
5-й рік життя	- формується здатність до оцінки й самооцінки; - користується мімікою і пантомімікою під час спілкування; - розвиваються різні форми спілкування з однолітками й дорослими; - розвивається вміння контролювати власні поведінкові прояви та емоційні реакції; - з'являється здатність до спільних рухливих ігор з правилами; - потребує емоційної підтримки дорослих, їхньої похвали, підбадьорення, прагне справити гарне враження, важко переносить їхню негативну оцінку; - емоційно реагує на критику, висміювання, образу; співчуває іншим; - прагне виконувати провідні ролі в рольовій грі
6-й рік життя	- оволодіває тонкою жестикуляцією і виразними рухами; - поява переживання та співпереживання дитини, прийняття соціальної ролі; - коригування власної поведінки в залежності від емоційного стану іншої людини; - засвоює статево-рольові стандарти поведінки; - орієнтується в проявах і назвах основних емоцій, висуває припущення щодо причин; - намагається залагодити конфліктні ситуації; - формується здатність до самоконтролю й саморегуляції

Знання закономірностей соціально-емоційного розвитку дитини: *по-перше*, дасть педагогу змогу співставити ці дані з результатами обстеження стану її розвитку в конкретної дитини з аутизмом; *по-друге*, сприятиме виявленню тих компонентів соціально-емоційного розвитку дитини, які несформовані або недостатньо сформовані, або мають достатній рівень розвитку на конкретному віковому етапі; *по-третє*, – спланувати індивідуальну корекційно-розвивальну роботу, розпочинаючи з корекції і розвитку тих соціально-емоційних навичок, які в дитини є найбільш порушеними.

Особливості становлення і соціально-емоційного розвитку дитини з аутизмом

Від народження до 1-го року життя

- Слабко виражені орієнтувальні реакції, пов'язані з харчуванням. Неспецифічні порушення ритму «сон-неспанья». Спроби вимити дитину або переповити підсилюють її занепокоєння, викликають плач і крик. В інших випадках, діти, навпаки, пасивно-байдужі, які б незручності не відчували.
- Відсутня або слабко виражена орієнтація на обличчя (погляд) і голос іншої людини. У більшості випадків дитина не реагує на джерело звучання (почувши звук, не крутить головою, шукаючи його джерело). Не надає перевагу звукам людського голосу навіть тоді, коли відсутні інші джерела звучання. Побутові шуми в дитини можуть з кожним разом спричиняти такий самий страх, як вперше.
- Не реагує або недостатньо реагує на лагідні дотики матері: не тягнеться до неї, не прагне на руки, а перебуваючи на руках, не горнеться до неї. Водночас деякі діти можуть агресивно протестувати, зберігаючи пряму жорстку поставу, б'ючи маму головою.
- Із значною затримкою формується зорове і слухове зосередження (не перестає плакати при появі людини). Не виявляються комплекс пожвавлення при наближенні матері.
- Підвищена чутливість до швидких рухів, звуків, яскравого світла.
- Спроби примітивного заспокоєння себе за допомогою ссання пальців, кута ковдри, розхитування, вертіння головою.
- Зрідка зосереджується на обличчі матері, в більшості випадків не вирізняє її обличчя від обличчя інших дорослих. Разом з тим, дитина може впізнавати людей, але не за обличчям, а за деякими предметами, що належать цим людям і на які малюк звернув увагу. Не обстежує поглядом обличчя членів родини; не робить спроб показувати на їхні очі, ніс тощо.
- Не підхоплює ігри, що вимагають елементів показу і повтору («долоньки», «ку-ку», «Іде коза рогата»). Спосерігається надмірна виокремленість від інших людей. Гуління і лепіт (за їх наявності) не соціалізуються; звуконаслідувальні комплекси відсутні.
- Постійно виявляє страх до всього нового (неофобія), прагнення до збереження незмінності навколишнього простору (феномен тотожності).
- Відсутні (або непослідовні) реакції на звертання. Може пасивно реагувати на різні інтонації при називанні її імені та на вживання пестливих слів, звернених до неї.
- Не намагається криком чи жестом привернути увагу до себе. Не вміє використати свої паралінгвістичні можливості (плач, гукання, лепіт) для того, щоб за допомогою дорослого досягти простого результату (наприклад, взяти предмет для тієї чи іншої діяльності) і одержати його схвальну оцінку. Уникає зорового контакту.

- Виявляє байдужість або навіть негативізм при спонуканні до спільної ігрової діяльності. Не зберігає спрямованість гри, запропоновану дорослим, намагається будь-що наполягти на своєму.

1-3-й роки життя

- Відсутнє (або нетривале) прослідковування поглядом напряду погляду дорослого, ігнорування його вказівного жесту, спрямованого на предмет або частини тіла дитини.
- Безпорадна в побуті, елементарному самообслуговуванні (невміння застібнути гудзики, зашнурувати взуття, вдягатися).
- Не шукає ласки і не реагує на неї, не тягнеться до інших людей, самотньо грається в дивні ігри.
- Типовою залишається відсутність стабільної реакції на власне ім'я.
- Недостатнє розуміння того, що їй та іншим людям належать різні навколишні предмети. Не розуміє значення власності, не використовує слово «мій». Більша частина дітей не робить спробу використати особовий займенник «Я». У вільному мовленні ніяк себе не позначають: «дать...зробить...гулять».
- Не виконує найпростіших прохань, типу: «Дай», «Покажи», «Принеси».
- Відсутня реакція на можливість розширити взаємодію, наприклад, при спільному маніпулюванні іграшкою, «читанні» книжки, спільній їжі тощо.
- Не розуміє, чого від неї чекають батьки, рідні, однолітки, якою вони хочуть її бачити.
- Не чітко розуміє різницю оцінок «хороший» і «поганий». Не намагається обов'язково заслужити позитивну оцінку, демонструючи дорослим свої досягнення, не соромиться вчинків, не схвалених дорослими, коли їй спеціально вказують на них і соромлять її.
- Низька увага до людського обличчя.
- Зберігаються труднощі сприйняття інших людей і сприйняття себе «очима інших».
- Не виявляє зацікавленого інтересу до людей за межами родини, не бажає спілкуватися з окремими дітьми та дорослими, не вміє попросити про допомогу тоді, коли вона потрібна.
- Віддає перевагу (або відстоює в агресивній формі) заняття на самоті (гра з іграшками, розглядання книжки, маніпулювання предметами тощо).
- Типовими є прояви бажань, що не збігаються з намірами дорослих. Не наслідує дорослого, не прагне внести в свої дії елементи його дій.
- Не виявляє власних реакцій з приводу подій, що відбуваються, і свого ставлення до подій і навколишніх людей.

3-5-й роки життя

- Зі значним запізненням освоює жести згоди і незгоди, вітання, прощання, що негативно позначається на можливостях в налагодженні взаємодії з навколишніми людьми.
- Продовження одноманітної поведінки зі стереотипними, примітивними рухами (перебирання пальців, згинання і розгинання плечей і передпліч, розхитування тулубом чи головою, підстрибування навшпиньках тощо).
- Дорослий для дитини не стає джерелом різноманітної інформації про правила співжиття, особливості поводження з різними дорослими та дітьми (старшими, одного з нею віку, молодшими).
- В колі з рідними та близькими дорослими ніколи не розпитує, як, де і чому треба діяти, не орієнтується або слабо орієнтується в колі соціально схвалюваних і прийнятних форм поведінки, не уточнює, як слід вчиняти, «як треба», «як вимагають».
- Не дотримується правил співжиття в родині, не орієнтується в обов'язках кожного члена сім'ї.
- Дитина не розуміє, чим вона вирізняється від інших; із значною затримкою формується відчуття «мій–чужий», «такий як я–не такий».
- Не формується відчуття адекватної дистанції, що дозволяє встановлювати оптимальну відстань з учасником взаємодії.
- В свідомості дитини власне ім'я дуже повільно поєднується з особовим займенником «Я» для позначення себе самої. Байдуже ставиться (в разі наявності моментів спільної діяльності) до визначення свого місця в колі однолітків.
- Уникає брати участі в ігровій діяльності; не виявляє ініціативи, не прагне вплинути на дорослого з метою здобути в ній провідну роль, виявляє підвищену тривожність. Не вміє і не намагається вигідно продемонструвати себе, свої вміння.
- Самостійна поведінка може виглядати як одноманітний набір зовні безцільних, дивних дій. Звичайні дитячі ігри замінює монотонними механічними маніпуляціями з не ігровими предметами (ключами, коробочками, мотузками тощо).
- Не прагне орієнтуватися в людських стосунках, розуміти ставлення до себе інших людей, усвідомлювати необхідність стримування власних ситуативних бажань.
- Може провокувати негативну реакцію дорослого, а роздратування і гнів близьких сприймати із задоволенням.

Від 5-го до 7-го року життя

- Не доповнює своїх вражень про навколишній світ, а лише закріплює їх, застрягаючи, як і раніше, на одному об'єкті чи дії, що перешкоджає отриманню нового досвіду. Бачить тільки в тому напрямі, в якому дивиться і тільки ті предмети, на яких затримує погляд.

- Не демонструє ті види поведінки, що свідчили б про можливість розвитку в неї соціальної зацікавленості в інших дітях, спільну увагу, спільну взаємодію.
- Не розвивається здатність до оцінкових уявлень про те, якою інші люди хочуть бачити її і як вона для цього повинна себе поводити.
- Відсутність здатності «схоплювати» своєрідність (контекст) ситуації і переживання інших людей, які забезпечують успішність взаємодії.
- Не порівнює себе з однолітками, не прагне наслідувати їх, не намагається об'єднатися з ними для спільної діяльності; недостатньо усвідомлює ставлення до себе інших дітей.
- Не має інтересу до змісту й форм людських взаємин і правил поведінки в суспільстві, який допомагав би позитивно впливати на різні форми взаємодії.
- Недостатньо диференціює соціально схвалювану та несхвалювану поведінку, не здатна до правилодоцільності, зазвичай, не визнає свою провину, не хоче поступитися власними інтересами заради спільних. Водночас в неї відсутній спонтанний пошук обміну інтересами, радістю або досягненнями в діяльності з іншими людьми.
- Не регулює свої дії вказівками дорослого; не формується довільна поведінка.
- Зі значними труднощами пристосовується до нових соціальних умов життя. Демонструє негативізм стосовно спроб включити її в спільну діяльність.
- Не адекватно реагує на емоції інших людей (невідповідність поведінки емоційному і соціальному контексту).
- Самостійно займає себе тривалий час, однак віддавши при цьому перевагу стереотипним інтересам, поведінці й активності. Стереотипна поведінка, зазвичай, супроводжується негативізмом стосовно запропонованих нових видів діяльності, а також стосовно намагання дорослого скерувати дитину на зміну старих звичок.
- Не здатна до самовладання, не вміє керувати потягами, її поведінка імпульсивна, їй не притаманні комплексні емоційні переживання здорових однолітків. Майже відсутні такі складні переживання, як прояв власності, заздрощі, відчуття комічного тощо.
- Не володіє емоційно-комунікативними вміннями: не ініціює контакти, не відповідає на ініціативу інших, уникає обміну інформацією, не вислуховує, не бере інших до уваги, не прагне налагодити взаємодію, не дорожить взаєминами.

Напрями корекції соціально-емоційного розвитку

дитини з аутизмом

З метою подолання труднощів соціально-емоційного розвитку в дітей з порушеннями аутичного спектра нами визначено рівні, які визначатимуть змістовну послідовну психолого-педагогічну роботу у цьому напрямі, а саме:

Рівень 1 – Виокремлення себе з довкілля;

Рівень 2 – Допуск іншої людини в свій простір;

Рівень 3 – Становлення соціальної взаємодії;

Рівень 4 – Здатність конструктивно впливати на навколишнє середовище;

Рівень 5 – Здатність до соціальної поведінки (вміння керувати своїми діями і поведінкою).

Рівень 1 . Виокремлення себе з довкілля

Показники успішного розвитку дітей: починає усвідомлювати відчуття, які надходять від її м'язів, сухожилів тощо і численні повторення яких утворюють її тілесні відчуття. Virізняє себе від інших об'єктів. Виявляє вибірковість, швидкоплинність емоцій, що супроводжують різноманітні маніпуляції.

Завдання

Навчальні:

- формувати в дитини уявлення про власне тіло;
- розвивати здатність до поширення досвіду пізнання навколишнього світу та елементарного усвідомлення себе в ньому.

Корекційні:

- формувати вміння дитини виокремлювати себе з довкілля: відчувати власне тіло (незрілу, але, тим не менш, надійну схему тіла); виявляти реакції на різні подразники; вміти виокремити з довкілля предмети і маніпулювати ними. При цьому важливо всі зусилля спрямовувати на те, щоб збагачення тактильних, вестибулярних, зорових і звукових вражень дитини здійснювалося з метою одержати хоча б короточасну посмішку дитини;

- коригувати так звану польову поведінку дитини.

а) розвиток в дитини схеми тіла

Для цього варто застосувати, перш за все, **стимулювання відчуттів**, що надходять від окремих частин тіла дитини при лагідних взаємодіях з дорослим за рахунок диференційного масажу дитини, рефлекторного схоплення й утримання нею м'яких і теплих предметів. Такі дії підготують появу дотикового відчуття, що спонукатиме дитину наштовхуватися і схоплювати однією рукою іншу, схоплювати коліно, відшукати своєї ступні, знаходити великий палець тощо; можливо, обмацувати обличчя дорослого, своє обличчя в положенні на спині, на колінах, на руках у дорослого. У результаті такі дії можуть стати передумовою для формування в дитини потреби в спілкуванні з дорослим.

Розвивати елементарне **відчуття дитиною власного тіла** шляхом відпрацювання в неї відчуття рівноваги, глибинної чутливості, що дає їй змогу відчувати прояви окремих частин тіла. З цією метою дуже поступово і дуже обережно, під тиху музику, в ігровій формі викликати в дитини бажання виконувати доступні їй танцювальні рухи («пружинку», «бокові переступання»), здійснювати повороти кистей рук, обертання), відгукуватися на легеньке відбиття дорослим ритмів на її грудях (з одночасним проспівуванням ритмічної пісеньки). Все це може викликати в неї певне задоволення, радість, відчуття захищеності, а також – посмішку при приємних для неї маніпуляціях (підкиданні, лоскотанні).

Надалі (за рахунок багаторазових повторень) формувати **вміння орієнтуватися в схемі власного тіла** («Ось це (відповідний жест) носик Лесика. Покажи, де в Лесика носик?» Можна взяти пасивну руку дитини і спрямувати до її носика.). При цьому варто стимулювати в дитини бажання роздивлятися своє відображення в дзеркалі; потім формувати увагу малюка до обличчя членів сім'ї («Де в Лесика носик? А де носик у мами?» тощо). Результати такої роботи значною мірою залежать від стану розуміння малюком зверненого до нього мовлення. Тому мова дорослого має бути

максимально адресована дитині й включати в себе схвалення, які стосуються її особистості, а також позитивну оцінку її дій («Лесик – молодець, носик правильно показав») і з частим називанням дитини на ім'я.

Відпрацьовувати **вираз обличчя, пози і жести тіла**, формувати мовлення в поєднанні з рухами тіла, включаючи біг, стрибки, зорове зосередження на одних і тих самих об'єктах (шалик, розміщений між дитиною і дорослим, повітряна кулька тощо). Така робота готуватиме поступовий розвиток в дитини вміння використовувати невербальні типи поведінки як засобу регуляції соціальної взаємодії.

Довготривало, з багаторазовими повторами формувати в дитини **передумови не уникати погляду в обличчя людини**. Спочатку тактовно змушувати дитину, хоча б на протязі короткого часу, спостерігати за предметами, які переміщують дорослі (горизонтально, зверху вниз тощо); фіксувати їх поглядом, шукати предмет, що зник; стежити за ігровими діями інших дітей, не приєднуючись до них; не відвертатися, коли її покличуть, а почувши ім'я матері, повертати голову на знайомий голос; реагувати на «Іди до мене», піднімаючи ручки, а також протягувати руку, щоб показати, що вона тримає в руці, посилати повітряні поцілунки тощо. Формувати в дитини вміння жестом вказувати на предмети на прохання дорослого.

Навчати дитину **адекватно сприймати і обстежувати живі і неживі предмети** оточення: не обнюхувати, не облизувати тощо. Основним завданням при цьому є навчання дитини прийомам наслідування. При цьому імітація на ранніх етапах в основному – невербальна, на пізніших – невербальна і вербальна. Імітаційна підготовка полягає в навчанні малюка спостерігати за тим, як інші діти сидять, їдять, стрибають, малюють тощо. В результаті в дитини шляхом показу-демонстрації і прямого заохочення до наслідування й відтворення рухових дій дорослого розвиваємо довільні рухи. Відпрацьовану навичку відшліфовувати вдома ще до того, як дитина почне брати участь в нетривалій колективній діяльності за межами родини.

Коригування рухової польової поведінки дитини, наприклад, блукання по кімнаті без будь-якого заняття) за допомогою введення в її нецілеспрямовану діяльність простих маніпуляцій з сенсорним ігровим матеріалом. Водночас постійно коригувати здатність до ізоляції дитини, яку вона здійснює за допомогою рухових стереотипів (особливо при здійсненні режимних моментів) і набору аутостимулюючих дій (розхитування, стрибків, трясіння руками тощо).

б) розвиток в дитини відчуття руки

Важливо систематично розвивати *дрібну моторику руки* дитини: вміти щось попросити, протягуючи руку і виконуючи хапальний жест (розкриваючи і закриваючи долоню), продовжувати досить тривалий час гратися з дитиною у схованку (ховати обличчя долонями). Надалі вчити дитину утримувати іграшки (однією, двома руками), відпускати іграшки, виготовлені з різних матеріалів (дерева, гуми, тканини, поліетилену). Коригувати нав'язливі рухи рук, характерні для аутичної дитини: вертіння перед очима кистями рук, ссання пальців тощо.

Варто застосовувати комплекс завдань, спрямований на розвиток кінетичної організації рухових дій дитини. Цю роботу можна розпочати з нескладних (але не для аутичної дитини) завдань – навчання навичкам самообслуговування і навичкам побутової поведінки (миття рук, умивання і чищення зубів, сортування білизни в комоді; витирання пилу тощо). Надалі переходити до формування все складніших кінетичних програм, спрямованих на розвиток моторної сфери дитини. У дітей старшого віку *коригувати вади осмислення предмета* як об'єкта маніпуляцій і цілеспрямованих дій. Для цього в дитини формувати, перш за все, вміння орієнтуватися в квазіпросторовому полі (збирати пазли, вкладинки, робити витинанки, відкривати засуви, наливати рідину) і при цьому намагатися, наскільки це можливо, узгоджувати рухи різних частин тіла.

Дорослий може спонукати дитину *перерозподіляти пальці руки на іграшці* за допомогою різних за величиною, товщиною й об'ємом предметів;

захоплювати предмет двома, трьома пальцями. Для розвитку *тактильної чутливості руки* можна підбирати предмети, різні за своїми якостями (матеріалу, фактурі, щільності, пружності); використовувати ігри з дитячим кремом, який малюк може розмазувати на різних поверхнях (люстерку, гумовому килимку, мисочці). Важливо також розвивати *координацію рухів руки* шляхом навчання дитини викладати, а потім складати у відерце різні предмети, знімати і нанизувати на стержень кільця пірамідки, роз'єднувати на частини матрійки, бочечки, дерев'яні яйця, формочки для піску тощо.

в) формувати в дитини реакції на різні подразники довкілля (слухові, зорові, тактильні, нюхові) в процесі сприймання предметів і маніпулювання ними.

Активізувати слухові, зорові, тактильні *компоненти «комплексу пожвавлення»* можна за допомогою гри-забави з повітряними кульками різного кольору, наспівування дитині пісеньок, наспівування тих голосних звуків, які є в мовленні дитини, читанням віршованих потішок. При цьому – по черзі використовувати ігри, що викликають «комплекс пожвавлення», і мовчазну присутність дорослого в полі зору дитини.

Планомірно розвивати в дитини *вміння прислуховуватися до голосу дорослого*, шукати і знаходити очима джерело звучання. Використовувати: дитячі пісеньки, казочки, віршики, змістом яких передбачена зміна голосу дорослого, його міміки («Ведмедик-клишоногий», «Сіренька кішечка», «Сопілочка» тощо).

Розвивати шляхом багаторазових і довготривалих повторень *слухове передбачення* – вчити прислуховуватися до невидимих іграшок, предметів, що звучать; прислухатися до низького і високого звучання музичних інструментів, до танцювальних і спокійних мелодій. Вчити розрізняти та орієнтуватися на інтонацію: лагідну і сувору, питальну і спонукальну, а також інтонацію заборони і заохочення. Враховувати в корекційній роботі те, що більшість дітей з аутизмом мають хороший слух і *особливий потяг до музики*, що сприятиме появі в дитини (в разі вдалих музичних спроб)

впевненості в собі, почуття радості і задоволення. Коригувати підвищену реакцію дитини на слухові подразники. При цьому важливо враховувати, що малюк водночас може бути дуже чутливим до слабких подразників (не переносять шум побутових приладів, капання води тощо).

Багато часу варто надавати розвитку в малюка **зорового передбачення** – стану чекання того, що предмет ось-ось з'явиться в певному місці, вміння знаходити напівзаховану іграшку, потім – повністю заховану. Надалі спонукати дитину чекати на появу іграшки, заховану в іншому місці. Вчити дитину слідкувати за рухом іграшки, що падає.

Розвивати **зорові диференціації кольору і форми**, стимулювати зорове зосередження на предметі, формувати **сенсо-моторні функції** (розміщення вкладишів, близьких за формою у відповідних отворах, нанизування кілець, що змінюються за величиною, розкладання однорідних предметів різної величини на дві групи тощо).

Паралельно із застосуванням індивідуальних програм з розвитку в дитини вміння виокремлювати себе з навколишнього середовища, створювати умови для **стабілізації її емоційної сфери**.

Рівень 2. Допуск іншої людини у свій простір

Показники успішного розвитку дітей: розширює простір свого «Я», виявляє відчуття приналежності їй як власного фізичного тіла, так і приналежності інших предметів та людей. Починає приймати іншу людину. Виявляє емоції, що супроводжують цей процес – вибірккову терпимість, почуття безпеки, зацікавленість. Певною мірою регулює свої елементарні дії для досягнення простого результату (наприклад, при виборі предмета або партнера для елементарної діяльності).

Завдання

Навчальні:

- формувати здатність звертати увагу на яскраві іграшки та предмети, їхні властивості;

- розвивати уміння до різноманітних дій з предметами, спільного й самостійного їх виконання, здатність діяти за зразком.

Корекційні:

- розвивати відчуття приналежності як власного фізичного тіла, так і приналежності інших предметів та людей;
- формувати здатність до прийняття іншої людини. Емоції, що супроводжують цей процес – вибіркова терпимість, почуття безпеки, зацікавленість);
- долати обмежені інтереси щодо певного предмету;

а) формувати в дитини відчуття приналежності їй об'єктів навколишнього середовища

Розвивати відчуття *приналежності різних предметів* навколишнього середовища варто здійснювати з урахуванням труднощів розуміння аутичною дитиною зверненого мовлення. Спочатку розвивати в малюка *вміння обстежувати навколишнє середовище* й орієнтуватися в його предметному світі. Цю роботу здійснювати за допомогою багаторазових повторень і спираючись на коментуюче та звернене мовлення дорослого, перш за все, матері: «Подивись, це (відповідний жест) – годинник. Годинник каже: цок-цок. Де годинник?»; «Пташка (відповідний вказівний жест дорослого). Яка гарна пташка». «Де пташка? Покажи» тощо). Формувати в дитини елементарний інтерес до іграшок та до інших, предметів довкілля. Далі вживати назви тих предметів, які їй добре відомі («Це – лялька. Лялька – твоя. Де твоя лялька? Покажи»).

Забезпечувати (за допомогою багаторазових, довготривалих повторень ситуації) *звикання дитини до людей, які оточують матір* і яких малюк починав би сприймати як її продовження. Поступово здійснювати відлучення дитини від матері на все триваліший час. Формувати адекватну поведінку в менш стабільних і більш складних (ніж домашні) ситуаціях: вихід в гості, поїздка в транспорті, зустріч з іншими дітьми на ігровому майданчику тощо. Тобто, всіляко, за допомогою різних методів сприяти менш болісному виходу

дитини за межі звичного для неї родинного кола. Формувати таку поведінку дитини, яка б допомогла зменшити її агресивні реакції, спрямовані на себе та інших (спалахів гніву, стереотипних дій, що спричиняють шкоду як малюку, так й іншим).

Формування в дитини *елементарного образу себе й Іншого* (узагальненого образу людини) може відбуватися за допомогою ігор, спрямованих на: спостереження в люстерці і впізнання дитиною себе й інших дітей і дорослих; на формування ставлення дитини до свого дзеркального відображення і до відображення інших людей; розвивати її *поведінку перед дзеркалом в різних ситуаціях*. Коли дитина почне реагувати на дзеркало і на своє відображення в ньому, тоді дорослий, показуючи на її відображення у дзеркалі, називає її ім'я: «Подивися, хто там? Це – Оксанка. Де Оксанка? Покажи». При цьому, якщо хтось з дітей на початку цієї роботи може навіть не подивитися на своє відбиття в дзеркалі й прагне зайнятися чимось іншим, проте рано чи пізно малюк почне виявляти інтерес до свого відображення. Тільки після цього до гри «Хто в дзеркалі?» приєднуємо дорослих, а потім і дітей з близького оточення дитини.

Всіляко підтримувати намагання дитини (за наслідуванням чи самотійно) *означити іншу людину певним буквосполученням*, а потім назвати її ім'я. Розвивати увагу до іншої людини (до її зовнішності й дій) та вміння наслідувати її елементарні дії. На цій основі в подальшому можливе здійснення формування в дитини вміння вносити елементи самодіяльності у власні функціональні та ігрові дії.

Важливо навчати дитину адекватним методам сприйняття і обстеження живих і неживих предметів оточення. Основним завданням при цьому є навчання малюка *прийомам наслідування дій дорослого*. Важливо, щоб і дорослий за можливості приєднувався до відображальних дій дитини та імітував їх. Навчати дитину *впізнавати себе й близьких дорослих на фотографіях*.

Застосовувати планомірну співпрацю дитини з дорослим для того, щоб у неї перед очима завжди був еталонний варіант, з яким вона хоча б зрідка пробувала порівняти свій виріб та інші результати своєї діяльності, а також споглядати дії, рухи дорослого, чути його роздуми. Партнерство з дитиною в різних спільних з нею справах допомагатиме заспокоїти і дати відчуття захищеності.

б) формування в дитини відчуття власності

Формувати в дитини *вміння розрізняти приналежність предметів* їй і членам її сім'ї, стимулюємо елементарні прояви в неї почуття того, що певні предмети належать саме їй, тобто формуємо почуття власності. Для цього використовуємо ситуацію, коли у дитини хтось забирає її іграшку. Тоді дитині треба пояснювати, що свою іграшку вона має відстоювати, міцно тримаючи її в руках. Ймовірно, що втрата іграшки породить в дитини думку про те, що іграшка належать саме їй. Чинячи опір, дитина впевнюється *в знаннях про те, що щось, з чим вона діє, належить їй*. Бажана поведінка дитини повинна бути змодельована і повторена багаторазово. Важливо при цьому формувати в дитини також розуміння того, що в неї є своє місце за столом, свій куточок для гри, свої ліжечко, чашка, одяг тощо, а, отже, сприяти розвитку уявлення дитини про себе як володаря певних речей. Це не прояв жадібності, себелюбства, як іноді інтерпретують таку поведінку малюка дорослі, а зростання його знань про себе і про навколишній світ. У подальшому житті оцінкові уявлення, доступні його розумінню, він зможе переносити на аналогічні ситуації в новій групі осіб, з якою, можливо, повинен буде спілкуватися.

Одночасно необхідно навчати дитину *зважати на аналогічні права інших людей*. З цією метою використовувати гру, завданням якої є сформувати в малюка вміння просити щось в однолітка.

Запобігати/коригувати *фіксацію циркулярних (повторюваних) реакцій*, що виникають в дитини в результаті захоплення нею певними сенсорними відчуттями (не возить машинку, а з дня на день крутить її коліщата; не буде

башту з кубиків, а стереотипно розкладає їх в одноманітний горизонтальний ланцюг тощо). Це негативно впливає на можливість формувати в неї знання про різні предмети і розширювати межі приналежності їй цих предметів. Основна вимога при здійсненні цього напряму корекційної роботи – порівнювати дитину ні з кимось іншим, у кого краще виходить, а з нею самою, коли є поліпшення в чомусь («Сьогодні свою машинку ти навантажив краще, ніж учора»).

Формувати в словнику дитини (спочатку в імпресивному, а потім і в експресивному) слово «Мій». При цьому варто пам'ятати, що займенники в активному мовленні і в дитини з типовим розвитком з'являються відносно пізно. Діти ж з аутизмом на протязі довгого часу говорять про себе, використовуючи в основному першу і другу особу однини або позначають себе словами хлопчик чи дівчинка. Тому потрібно формувати в дитини займенник «Мій» після певним оволодінням нею займенниками «Він», «Вона», «Я». Цю роботу здійснювати, навчаючи дитину називати: а) членів родини («Моя мама, Мій тато, Мої дідусь і бабуса»); б) власні частини тіла перед дзеркалом («Мій рот, Мій ніс, Мій лікоть, Моя нога, Моя рука, Моє око, Моє волосся;»), а потім - в) предмети, що належать їй («Моя собачка, Моя пірамідка, Моє платтячко»). Подальша робота спрямовується на оволодіння дитиною вмінням називати членів родини, частини тіла і предмети, що належать іншій особі («Твій тато, Твоя бабуса, Твої родичі»). Це започаткує зміну ставлення дитини до себе і до інших і формуватиме в неї відчуття своєї приналежності до певної групи людей.

Рівень 3. Становлення соціальної взаємодії з навколишнім середовищем.

Показники успішного розвитку дітей: іноді демонструє усмішку, вокалізації, жести з наміром привернути увагу; вирази обличчя, контакт очей; доступні одиниці висловлювання і розуміння мовлення. Реагує на емоційно-словесні контакти з навколишніми. Підпорядковується вимогам дорослих і

домагається досягти результату в тій чи іншій не складній діяльності; усвідомлює своє ім'я (зачатки самоідентичності).

Завдання

Навчальні:

- формувати здатність до розширення простору «Я»;
- формувати статеву ідентифікацію і диференціацію за допомогою використання спеціальних ігор та іграшок;
- формувати прагнення поводитися відповідно до своєї статевої приналежності.

Корекційні:

- формувати реакції на емоційно-словесні контакти з навколишніми людьми;
- розвивати здатність ідентифікувати себе з іншою людиною (завдяки ідентифікації дитина певною мірою почне звертати увагу на почуття дорослого чи іншої дитини, на їхні переживання, можливо, спробує поставити себе на їхнє місце);
- культивувати і підтримувати прояви симпатії та прихильності дитини до однолітків, запобігаючи при цьому виникненню проявів емоційної та фізичної агресії.

У процесі цієї роботи дорослі мають бути готовими до відчуття в них *відсутності хоча б невеликого руху* в налагодженні ними взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Проте, не зважаючи на це, мають планомірно і цілеспрямовано здійснювати її шляхом привертання уваги дитини до самої себе, до дорослих, до інших дітей:

а) привертати увагу дитини до дорослих людей

Започатковувати формування цього процесу шляхом ***приєднання дорослого до стереотипної поведінки малюка***, що полегшить йому встановлювати контакт очей, розвивати взаємодію, дасть можливість долучатися до дитячої гри. При цьому дорослий підхоплює зацікавленість дитини так, начебто сам цікавиться саме тим предметом чи тією ситуацією,

на яку дитина звернула увагу. З цією метою йому необхідно, так би мовити, «підключитися» і спробувати за допомогою емоційного коментаря надати нового смислу тому, з чим дитина діє чи на що дивиться. Вчити дитину переходити до елементарної спільної діяльності з дорослим, підпорядковуючись хоча б деяким його вимогам. Водночас формувати в дитини вміння звертатися до дорослого з близького оточення по допомогу, дивитися на нього, відшукувати його поглядом, розуміти його ситуативні невербальні підказки (жести, інтонацію, напрям погляду тощо). Постійно звертати увагу малюка на інших людей, особливо, в зв'язку з тією чи іншою емоційно-комунікативною ситуацією: викликати в дитини усмішки, вокалізації, жести з наміром привернути увагу; вирази обличчя, контакт очей; доступні одиниці висловлювання і розуміння мовлення.

Формувати в дитини *вміння зосереджуватися на обличчі* матері за допомогою того сильного занепокоєння, яке в неї викликає відсутність зв'язку з матер'ю і задоволення, коли вона з'являється. Намагатися всіляко спрямувати погляд дитини на обличчя матері, формувати здатність реагувати на її емоційно-словесну поведінку – на різні тембри її мовлення і на пестливі слова, звернені до дитини. За допомогою різних методів здійснювати систематичне формування в малюка прихильності до матері

Цілеспрямовано, в процесі будь-яких спільних ігор чи дій забезпечувати *взаємодію дитини з близькими дорослими*. Багаторазово формувати в дитини бажання хоча б епізодично експериментувати з частинами обличчя дорослого, його тіла, одягу; обстежувати волосся, гладити його, не агресивно щипати, розтягувати ніс і вуха, стукати по кінцівках дорослого руками й ногами. Водночас на етапі встановлення контакту підбирати безпечну дистанцію для спілкування і ненав'язливо демонструвати власну комунікативну готовність, кожного разу обов'язково починаючи з того психічного рівня, на якому знаходиться дитина. Надалі формувати *в дитини ідентифікацію і диференціацію з сім'єю* за допомогою розвитку почуття приналежності і захищеності, що може стати основою її спокою.

Формувати дії, спрямовані на вміння дитини *розрізняти імена рідних людей і відрізняти імена «своїх» від імен «чужих»*. У взаємодії малюка з іншими людьми, які часто називають його стать та ім'я, розвиваємо в нього відчуття безпеки і довіри. Формувати вміння відкликатися на своє ім'я, вимовляти своє ім'я або відповідне йому звукосполучення; демонструвати різне реагування на власне і чуже ім'я.

б) розвивати вміння привертання увагу дитини до самої себе

Вчити дитину у взаємодії з дорослими *реагувати на власне ім'я, вимовлене ними з різною інтонацією*. Для цього з імені дитини потрібно розпочинати як звертання до неї із заохоченням («Петя – хороший хлопчик!»), так і осуд за його недозволені дії.

Формувати в дитини (із застосуванням для цього в основному невербальних прийомів побудови контакту) вміння *реагувати на своє і чуже відображення в люстерку*: зацікавлено роздивлятися, спостерігати за діями, реагувати на міміку дорослого, на питання «Де Катруся?» вказувати в дзеркалі. Використовувати з цією метою гру зі зміною зовнішнього вигляду дитини з наступним її самовпізнанням.

Формувати в дитини *відчуття присутності іншого*. Усвідомлення того, що його присутність не є загрозливою сприятиме виникненню і розвитку в малюка почуття безпеки і довіри до перебування в спільному просторі з іншим. Формувати елементарні соціальні навички (прощання «Пока-пока», вітання тощо) з метою послаблення відгородженості дитини від навколишнього світу і захищеності, що може стати основою її спокою.

в) розвивати вміння привертати уваги до інших дітей

Водночас, починаючи з віку немовляти, формувати і розширювати простір «Я» дитини за рахунок *становлення контактів з іншими дітьми*. Для цього дорослий лагідно розмовляє з тією дитиною, на яку зрідка дивиться аутична дитина. Якщо зорове зосередження викликати не вдається, то дорослий, підтримуючи аутичну дитину, злегка підштовхує до іншої дитини й обхоплює руками її обличчя. Інший спосіб допомогти дитині

зорово зосередитися – показати цікаву яскраву іграшку з боку іншої дитини. Формувати посильні засоби взаємодії дітей (дотик, користування тими чи іншими невербальними діями, регуляція інтонацій та інші просодичні елементи). Розвивати *спільну увагу і спільну взаємодію з іншими дітьми*, прагнення і вміння, хоча б на нетривалий час включатися в різні види ігор.

Рівень 4. Здатність конструктивно впливати на навколишнє середовище

Показники успішного розвитку дітей: намагається практично вплинути на людей з метою привернути їхню увагу до себе і до своєї діяльності. Спостерігаються прояви перших бажань: «хочу», «не хочу» і заборон «можна»-«не можна». Відстоює в різній формі власність – «моя». Виявляє емоції у відповідь на події, ситуації). Виконує доступні їй види діяльності, насамперед завдання, запропоновані батьками; демонструє почуття змагальності.

Завдання

Навчальні:

- формувати в дитини вміння брати участь в ігровій діяльності;
- розвивати здатність аналізувати свою і чужу поведінку;
- формувати елементарні уміння наслідувати позитивну поведінку дорослих і дітей.

Корекційні:

- коригувати методи і способи впливу на іншу людину з метою привернути її увагу до себе, до своєї діяльності;
- формувати здатність в доступній формі адекватно емоційно відповідати на події, ситуації та емоції іншої людини тощо.

Тут важливо підтримувати найменше прагнення дитини *наслідувати позитивну поведінку* дорослих і однолітків, намагання об'єднатися з ними для спільної діяльності. Підживлювати інтерес малюка до змісту і форм людських взаємин і особливо до правил поведінки в суспільстві.

Розвиток здатності орієнтуватися в тому, що для її «Я» є корисним, а що шкідливим, уміння чинити опір негативним впливам і самостійно зменшувати ці впливи; *осягати значення слова «мій»; проявляти ревності* («Це мій м'яч», «моя мама» тощо).

Необхідно також формувати в дитини вміння *брати участь в ігровій діяльності*, виявляти ініціативу, прагнення здобути в ній провідну роль, вигідно продемонструвати себе, прагнути отримати схвалення. Започатковувати виникнення в дитини особистої дії, що ґрунтується на певній самостійності та об'єктивується вимогою «**Я сам**». Надавати цим діям малюка незмінно позитивну оцінку.

Важливо навчати дитину *аналізувати («вираховувати») свою і чужу поведінку*. Таку роботу в її елементарній формі необхідно розпочинати якомога раніше. При цьому враховувати, що дитина з аутизмом цього віку вже здатна проаналізувати ситуацію (в деяких випадках навіть краще, ніж здорові однолітки). Проте, поки вона зрозуміє, що відбувається, ситуація вже змінюється і її дії виявляються недоречними. При цьому допомагати дитині справлятися з можливими різкими спалахами гніву і відходу від спілкування, що виникатимуть внаслідок можливих насмішок з боку оточуючих.

Треба також формувати в дитини розуміння того, що її батьки, вчителі, друзі *хочуть бачити її «саме такою»*, «саме хорошою» (розвиваємо в дитини образ себе), формуємо розуміння різниці між «я – хороший» і «я – поганий». Важливо пояснювати, що завдання не завжди і не відразу можна виконати добре, що навіть дорослі люди можуть виконати щось погано, але потім постаратися і виконати його добре, без помилок. При здійсненні всіх видів роботи пояснювати їй ситуацію взаємодії як безпечну і потрібну для того, щоб вона стала «ще кращою». Активно використовувати спільні заняття із залученням музичних, арт-терапевтичних засобів й ігор з пластичними матеріалами, що (в разі вдалих спроб) підвищує її адаптаційні здібності до повсякденного життя.

Необхідно вчити дитину *реагувати і зважати на оцінки дорослого*, визначати, що і як в неї вийшло, оцінювати елементарний результат своєї діяльності.

Важливо підтримувати найменші *бажання наслідувати дорослого*, вчити вносити в свої дії елементи самодіяльності (зачекати, поки дорослий не підійде, не піддаватися істеричі в разі відмови в чомусь бажаному). Вводити в доступну ігрову діяльність дитини елементи рольової гри з відображенням в них нескладних людських стосунків. Вчити дитину елементарному вмінню переходити до спільної діяльності з дорослим, наслідувати дорослого, бути схожим на нього, відтворювати його емоційні поведінкові реакції. Розвивати в дитини *уміння впливати на оточення*: будь-якими засобами привертати увагу дорослого до себе, правильно реагувати на його прохання: «Не плач», «Заспокойся» тощо. Формувати невербальні засоби спілкування, в першу чергу, вказівний жест, що супроводжується відповідною емоцією дитини. Відпрацьовувати можливість адекватно використовувати стверджувальну і заперечну частку «так» і «ні» в супроводі доступних їй емоційно-виразних реакцій.

Треба також формувати *вміння розпізнавати і відповідно реагувати на прості емоції* навколишніх людей і позначати їх різними звукосполученнями; формувати елементарні навички розуміння малюком форм емоційної поведінки матері й інших дорослих з близького оточення. Необхідним є і стимуляція відтворення елементарного комплексу емоційних поведінкових реакцій у спілкуванні з матір'ю.

Важливим напрямом роботи постає всіляке підтримання наявних в більшості дітей з аутизмом окремих розрізнених реакцій на звертання дорослого, *спроби вступити в контакт, наявність найменшого спонтанного пошуку обміну радістю*, інтересами чи досягненням

Треба також допомагати дитині пристосовуватися до нових соціальних умов життя, *орієнтуватися в деяких моральних вимогах*, враховувати їх в своїх вчинках, диференціювати соціально схвалювану та несхвалювану

поведінку. Це пом'якшить значні, а інколи непереборні, труднощі в налагодженні контактів з однолітками, в товаришуванні з певним колом дітей, у визначенні своєї прихильності чи неприязні до інших людей.

Заради *набуття дитиною позитивного досвіду діяльності* треба здійснювати цілеспрямований супровід її предметної діяльності та гри (намагатися завершити справу, в доступній формі звертатися по допомогу, шукати необхідний матеріал). У цьому зв'язку необхідно забезпечити виважене ставлення дорослого до добору іграшок та предметів, продумувати цілі з позиції міри їхньої складності, прискіпливого ставлення до організації дитячої діяльності.

Варто також створювати сприятливі умови *для розвитку дитячої самооцінки*. Партнерство з дитиною в різних спільних з нею справах допомагатиме наповнити її уявленнями щодо власних можливостей, заспокоюватиме і даватиме відчуття захищеності.

Рівень 5. Здатність до соціальної поведінки

Показники успішного розвитку дітей: виявляє елементи керованості в діях і в поведінці, підкорення соціальним правилам, виявляє саморегуляцію при вирішенні своїх життєвих проблем, іноді прагне до спільної діяльності, виявляє емоційну рефлексію. Розуміє різницю між «я хороший» і «я поганий».

Завдання

Навчальні:

- розвивати вміння керуватися в поведінці контекстом відносин;
- формувати елементарну рефлексію.

Корекційні:

- розвивати здатність керувати власними діями і поведінкою;
- формувати вміння підкорюватися соціальним правилам;
- формувати елементарну саморегуляцію при вирішенні життєвих проблем, здатність до спільної діяльності, до елементарної

емоційної рефлексії.

а) формування в дитини вміння регулювати свої дії

На цьому етапі важливо формувати вміння дитини *регулювати дії* при виборі *предмету для ігор*, отримати його в руки, використати для досягнення простого результату. При цьому за допомогою простих завдань важливо *вчити дитину результативним діям*. Для цього дитині, наприклад, можна показати пірамідку в зібраному вигляді. Потім на її очах зняти і знову надягнути всі кільця на стрижень пірамідки. Свої дії супроводжувати словами: «Була пірамідка, кільця зняли – не має пірамідки. Зараз знову зберемо пірамідку. Будемо кільця на стрижень надягати. Ось так!» Потім знову розбираємо і збираємо пірамідку. І тільки потім пропонуємо дитині самій здійснити необхідні дії. Цю роботу можемо здійснити, використовуючи природні життєві ситуації. Наприклад, коли дитина просить пити, то можна, поставивши перед нею тарілку і чашку, запропонувати: «Дивися, ось чашка, а ось тарілка. Куди Марійці налити водички? В тарілочку? В чашечку? Куди? Покажи».

Важливо формувати вміння дитини *керувати такими своїми емоціями*, як роздратування, гнів, напади люті. Для цього дорослому необхідно бути уважним і обережним при обмеженні дитини в поведінці і вчасно заспокоювати її, не даючи засмутитися через невдачу, прагнути уникати впливу надмірно сильних подразників, які посилюють її оборонну поведінку (відвертання й уникання).

З метою *емоційного розвитку з елементами регуляції емоційних станів* треба продовжувати роботу, спрямовану на корекцію емоційної сфери дитини: збагачення спектра її емоційних проявів, здатність до мімічного наслідування й емоційного відгуку, погляд в очі, здатність розуміти вираз обличчя чи інтонацію мовлення.

Потрібно також формувати *вміння дитини керуватися в своїх діях зразками поведінки* значущого дорослого, розвивавати тенденцію до

наслідування, прагнення бути схожим на нього, порівнювати результати своєї діяльності й діяльності дорослого.

б) формувати соціально прийнятну поведінку

Важливо розвивати в *дитини вміння в своїй поведінці керуватися контекстом відносин* з іншими людьми, а саме: розуміти статево-рольові стандарти поведінки; мати уявлення про себе в минулому, теперішньому і майбутньому часі; розуміти доступні їй права й обов'язки; формувати чуття оптимальної дистанції в стосунках з різними людьми; визнавати певні межі припустимої поведінки, регулювати соціально неприйнятні її форми; підтримувати бажання дитини бути визнаною іншими, схвалюваною ними.

Треба здійснювати також *корекцію порушень соціально-емоційної поведінки*: відпрацювати її невербальні типи: погляд очі в очі, вираз обличчя, пози і жести тіла, формувати мотив та інтерес дитини до людей, різних сфер життя поширювати її інтереси, навчати соціальним правилам.

Підкреслення та заохочення правильної поведінки дитини, схвальна оцінка результатів виконаної нею роботи позитивно впливає на формування в неї *відчуття самоповаги* стосовно свого «Я» та розуміння того, як вона повинна поводити себе серед інших людей.

Соціально-емоційний розвиток дітей з аутизмом стає визначальним на їхньому шляху до світу різноманітних можливостей і набуття нового досвіду життєдіяльності разом з іншими людьми. Визначальну роль в цьому процесі грають ті дорослі, які опікуються дитиною. І чим краще вони розуміють, як їй допомогти та розкрити її потенційні можливості, тим успішнішою буде інтеграція в суспільство такої дитини. Якість тієї праці, яку роблять фахівці, має дуже велике значення задля подальшого включення дитини в соціум і оптимальної адаптації в ньому.

У родинному колі

Відслідковуйте стереотипні прояви дитини, придумуйте, на що схоже ці дії, обігравайте їх, розгортайте навколо їх ігровий сюжет, збагачайте стереотипи новими варіантами рухів, вокалізації, емоційних станів.

Підтримуйте елементи спілкування, спроби вступити в контакт, реакції на звертання дорослого.

Постійно стимулюйте інтерес дитини до зовнішнього світу. Зацікавлене виконання вами режимних моментів і не байдуже ставлення до дитини, що стимулює її активність викликатиме в неї потребу в контакті.

Постійно привертайте увагу дитини до своїх дій. Виразно коментуйте типові дії дитини, пов'язані з такими режимними моментами, як годування, одягання, купання, засинання тощо. Такі ритуали базуються на повторювальних ритмах, що викликає у дитини відчуття наступності і незмінності, підготовленість до послідовних подій. Зрозуміло, що необхідно спиратися на ці повторення, привносячи різноманітні варіації, які пробуджують у дитини цікавість до певних дій.

Під час тактильного контакту з дитиною говоріть їй про свої почуття, включаючи навіть прояви власного незадоволення її поведінкою. При цьому враховуйте, що аутична дитина здатна розуміти ваші почуття і мовлення.

Застосовуйте (як можливий) метод мобілізації дитини до гри без усіляких вимог й інструкцій з метою налагодження емоційно сприятливого, довірливого контакту, навіть не зважаючи на те, що дитина може не звертати на вас увагу.

Коли йдете з дитиною, наприклад, сходишками, можна вимовляти відповідний текст: «вверх (або вниз) по сходишкам ідемо, топ-топ-топ-топ». Важливою тут є ритмізація тексту, яка співпадає у часі з ритмічними рухами тіла. Так, гойдаючи дитину, озвучуйте ритмічне розгойдування за допомогою пісеньки або вірша.

Постійно стимулюйте емоційні реакції дитини на тепло, прохолоду, вітер, барвисте листя на деревах, яскраве сонце, талий сніг, струмки води, спів пташок, зелену траву, квіти; на забруднені місця в природному довкіллі (засмічені, з неприємним запахом, брудною водою) та чисті й затишні галявини тощо. При цьому багаторазово навчайте і заохочуйте дитину використовувати відповідні жести і рухи тіла, вокалізації, слова і словосполучення; схвалюйте таку її поведінку.

Приєднуйтесь до дій дитини, а потім поступово додавайте різноманіття цим діям, тактовно наполягайте на спільних діях.

РОЗДІЛ 2

МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

Коли йдеться про порушення мовлення й здатності дитини з розладами аутичного спектра вступати у взаємодію з людьми, що її оточують, варто звернути увагу на відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок. Так, дитина з аутизмом, що має в своєму словнику велику кількість слів та складні речення, може погано розуміти сенс сказаного, або не використовувати наявні мовленнєві навички для спілкування. Важко навіть сказати, порушення якої складової (мовленнєвої чи комунікативної) потребують більших зусиль та уваги з боку педагога. Очевидно одне – розвиток мовленнєвих навичок у дитини з аутизмом без комунікативної складової втрачає сенс, адже немає різниці наскільки багато слів і наскільки складні речення може вимовити дитина, якщо, при цьому, вона не може використати свої мовленнєві навички, щоб повідомити найближче оточення про свої потреби й бажання, передати інформацію, розказати про власний досвід чи почуття. Саме тому ми називаємо наступний розділ Програми «Мовлення дитини» і наголошуємо на важливості набуття дітьми з розладами аутичного спектра навичок **використання** мовлення (або альтернативних форм комунікації) в повсякденному житті.

Провідним поняттям комунікативно-мовленнєвого розвитку є **спілкування**, адже саме до здатності дитини з аутизмом вільно спілкуватися варто прагнути, розпочинаючи корекційну роботу з даного напрямку.

Розділ 2 Програми складається з наступних підрозділів: «Особливості розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей з аутизмом», «Оцінка індивідуального рівня розвитку навичок комунікативно-мовленнєвої сфери», в якому надано інформацію про онтогенетичну структуру розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок, «Принципи планування роботи»,

«Напрями корекційної роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку», де розкрито методичний зміст етапів освітнього процесу для дітей з аутизмом, «Альтернативні методи комунікації та організація середовища», основною метою якого було повідомити про додаткові можливості й спрямування корекційно-розвивальної роботи та оптимізацію процесу навчання дітей з аутизмом.

Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом

Розвиток мовленнєвих і комунікативних здібностей є чи не найбільш значущим та наскрізним в навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Порушення комунікації (вербальної та невербальної) відносять до діагностичних критеріїв розладів аутичного спектра. Мовленнєві та комунікативні труднощі дітей з аутизмом залежать від їх когнітивного та соціального рівня розвитку, а також, рівня розвитку функціональної та символічної гри, і впливають, в свою чергу, на успішність оволодіння багатьма іншими навичками в процесі навчання.

Порушення комунікації та мовлення при аутизмі дуже різняться – від неможливості набути будь-яких функціональних мовленнєвих навичок до багатого літературного мовлення та здатності вести розмови на різноманітні теми, не враховуючи, однак, інтерес співрозмовника до теми розмови. Більшість дітей з аутизмом не мають значних проблем із звуковимовою, проте, переважна їх більшість мають проблеми з використанням мовлення та (або) проблеми з розумінням значення слів і висловлювань, інтонацією та ритмом мовлення.

Значна кількість дітей з аутизмом не підтримує зоровий контакт, має низький рівень концентрації уваги та не використовують жести з метою компенсації комунікативних труднощів.

Деякі діти розмовляють пронизливо високим голосом чи «механічною» роботоподібною мовою та не відповідають на звернене до них мовлення.

Вони можуть не відгукуватися на власне ім'я, в наслідок чого можуть помилково підозрюватися в зниженні слуху.

Відмітною рисою мовленнєво-комунікативного розвитку аутичних дітей є вживання ехолалій (відтермінованої в часі мовленнєвої продукції) та повторюване нав'язливе вживання слів, фраз та запитань.

Проблемою серед дітей з аутизмом може бути неправильне використання особових займенників.

Деякі діти рано навчаються читати, але стикаються з труднощами в розумінні прочитаного.

Щонайменше, одна третина дітей та дорослих з розладами аутичного спектра не користуються мовою взагалі. Звичайно, не всі діти з аутизмом мають такі складні й численні мовленнєво-комунікативні труднощі, багато з них набувають достатньо розвинених мовленнєвих навичок. Проте, у всякому разі, чи користується аутична дитина мовою чи ні, найбільш характерними є порушення соціального аспекту мовлення.

Оцінка індивідуального рівня розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок

Педагоги, як і найближче оточення, мають володіти знаннями щодо індивідуального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з аутизмом задля висування до неї розумних і виправданих очікувань та вимог. Нижче, в *таблиці 1*, окреслено закономірності онтогенетичного розвитку та наведено рівні становлення комунікативно-мовленнєвих навичок дитини. Ми наводимо послідовність набуття дитиною комунікативно-мовленнєвих навичок в нормі, підтримуючи думку, поширену в колах спеціальних педагогів про те, що варто прагнути наблизити рівень розвитку зазначених навичок у дитини з аутизмом якомога ближче до вікової норми. Подана в таблиці інформація може бути використана для визначення індивідуального рівня розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок та розробки стратегії корекційного навчання дитини з розладами аутичного спектра.

На нашу думку, існує декілька важливих питань, що потребують відповідей під час визначення (оцінки) індивідуального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з аутизмом.

По-перше, які комунікативні засоби (як то, жести, звуки, слова) використовує дитина для досягнення мети взаємодії з іншою людиною, і чи свідомо вона ними користується?

По-друге, за умови використання слів, чи має слово номінативне узагальнююче значення? Так, наприклад, чи «чашка» є назвою для будь-якої чашки (пластикової, скляної, зеленої, іграшкової)? Чи не використовується слово або словосполучення тільки по відношенню до певного (незмінного) об'єкту чи події?

По-третє, яка кількість слів, словосполучень чи речень використовується дитиною номінативно, тобто для називання предметів, об'єктів, дій чи явищ? Так, за умови наявності в мовленні дитини ехолалій (відтворення у власному мовленні вербальної продукції інших осіб, почутої раніше), варто оцінювати не довжину та складність висловлювань як таку, а наявність і кількість висловлювань, що використовуються для називання об'єктів. У зв'язку з цим, якщо дитина користується менше ніж 20-ма висловлюваннями, її мовленнєвий розвиток знаходиться на рівні «перших слів», а не на рівні «комбінації слів».

І, четвертий важливий момент, що потребує визначення, якщо висловлювання дитини складаються зі словосполучень чи речень: чи не є фраза одним цілим, тобто сталою, незмінною формою мовлення? Чи кожне з слів у фразі дитини наділене певним окремим значенням і може використовуватися в різних комбінаціях?

Не менш важливим моментом є оцінювання рівня розуміння дитиною мовлення оточуючих. Педагоги і найближчі до дитини люди повинні враховувати цю інформацію, щоби мати змогу пристосувати своє мовлення до рівня, зрозумілого дитині, задля ефективної взаємодії. Кожен, із зазначених в *таблиці 1*, рівень має пункт(-и), що стосуються становлення

навичок розуміння мовлення. Перш за все, необхідно визначити розуміє дитина звернене мовлення на вербальному, чи довербальному рівні. Довербальний рівень розвитку розуміння мовлення у дитини з аутизмом передбачає використання педагогом ситуативних, паралінгвістичних «підказок» (жести, інтонація, вказування поглядом), що є просто необхідними для взаєморозуміння. Вербальний же рівень розуміння мовлення вимагає подальшого визначення ступеню розуміння значень окремих слів, комбінації слів, пов'язаних семантичними зв'язками, граматичних конструкцій речень та зв'язного мовлення.

Таблиця 1

Комунікативно-мовленнєвий розвиток в онтогенезі

<i>Вік дитини</i>	<i>Рівень</i>	<i>Вікові особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини</i>
3-12 місяці в	1 Довербальна комунікація	- Використовує жести і вокалізації з наміром спілкування, для впливу на поведінку іншої людини (долучитися до спільної гри, привернути увагу); - Демонструє розуміння невербальних сигналів (жестів, виразів обличчя, вказування поглядом), ситуативне знання про найближче оточення, призначення предметів, керується інтонацією голос
12-18 місяці в	2 Перші слова	- Використовує загальноприйняті сигнали, що стосуються об'єктів та їх груп (як, то «др-р-р» для авто чи транспорту, «няв» для кішки); - Набуває поодиноких слів у словнику (10-20шт.); - Розширює набір жестів та звуків для ініціювання контакту; - Більшість слів використовуються для позначення семантичних категорій існування, зникнення, повторної появи предметів, а також відмови від чого-небудь; - Відновлює невдалу спробу контакту шляхом повторення слова, дії, або вдається до альтернативних спроб; - Розуміє значення окремих слів та пов'язує їх з відповідними предметами та(або) діями з ними
18-30 місяці в	3 Комбінації слів	- Збільшується кількість вживаних семантичних категорій (дії, ознаки предметів, заперечення, приналежність, розташування);

		- Використовує словосполучення, що позначають семантичні категорії взаємодії (дія + об'єкт, суб'єкт + дія, ознака + об'єкт, дія + розташування, власник + приналежність); - Використовує слова і словосполучення для ствердження (про стан та якісні показники об'єкта); - Користується наслідуванням як основною стратегією для вивчення мовлення; - Починає долучатися до спілкування, надаючи при цьому нову інформацію з теми розмови чи шукаючи нових знань про предмет розмови; - Розуміє значення слів, проте, ще пов'язаних з конкретною ситуацією, власним досвідом; - Стрімко збільшується словник від десятків до сотен слів
30 місяці в-5-й рік життя	4 Структура речення	- Користується мовленням задля регуляції своїх дій та дій інших людей, для планування дій та передбачення їх наслідків, розповіді про власний досвід та почуття, регуляції взаємин; - Засвоює використання семантичних категорій простору, часу, кількості, кольору, віку, причинно-наслідкових зв'язків; - Використовує граматичні конструкції (прийменників, займенників, кількісних закінчень, часових ознак); - Користується синтаксичними знаннями про порядок слів в реченні - Розуміє значення речень, побудованих за правилами морфології та синтаксису (об'єкт, дія, предмет дії)
5-7-й роки життя	5 Зв'язне мовлення (засвоєння граматик и)	- Вчиться дотримуватися правил при розмові щоби бути зрозумілим, інформативним, ввічливим; - Переказує і розповідає, утворюючи складносурядні та складнопідрядні речення, та будує зв'язки між реченнями, утворюючи розповідь; - Розуміє поєднані змістом висловлювання та оповідання; - Розвиває здатність помічати й розуміти як структуру так і зміст мовлення; вправляється в навичках розуміння двозначностей (синоніми), переносного значення, поділу слів на фонеми тощо

Вивчаючи закономірності онтогенетичного становлення комунікативно-мовленнєвих навичок, що їх коротко представлено в таблиці, та маючи намір оцінити рівень розвитку певної дитини з даної освітньої лінії, слід пам'ятати:

- по-перше, що розвиток відбувається з поступовим набуттям знань та вмінь від простого до складного;
- по-друге, простіші навички потрібні для ефективного засвоєння складніших та переходу до наступного рівня без «пробілів». Перехід через один чи декілька щаблів хоча і можливий, проте дається взнаки через певний час, спричинюючи виникнення труднощів в засвоєнні та використанні комунікативно-мовленнєвих навичок наступного рівня складності;
- по-третє, розвиток мовлення та вміння користуватися ним для комунікації є наріжним каменем у дітей з аутизмом, тому важливо оцінювати не тільки вербальну продукцію (кількість вживаних слів та словосполучень, довжину та складність речень, здатність до запам'ятовування віршів, тощо), а й те, як і чим дитина користується, вступаючи в контакт з іншою особою, знайомою чи незнайомою: чи використовує жести, дивиться на співбесідника, ставить запитання, розуміє жарти і т. ін.

Зважаючи на вище сказане, комунікативно-мовленнєві навички кожної дитини з аутизмом повинні бути співставлені з структурою навичок в таблиці. За відсутності чи недостатнього розвитку окремих навичок, що належать до певного рівня («довербальної комунікації», «перших слів», «комбінації слів», структури речення» чи «зв'язного мовлення») індивідуальну корекційну роботу слід розпочинати саме з розвитку навичок того рівня, де є «пробіл».

Наступність (покроковість) та послідовність (почерговість) становлення навичок з певної сфери розвитку є запорукою ефективного навчання.

Принципи планування роботи

Зважаючи на складність, чисельність і розмаїття порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку при аутизмі, варто зупинитися на найважливіших принципах складання програми комунікативно-мовленнєвого розвитку та індивідуального планування занять для дітей з аутизмом.

По-перше, комунікативно-мовленнєвий розвиток триває від довербального до вербального. Це означає, що розвиток довербальної комунікації передуює розвитку свідомого застосування мовлення з метою спілкування. Вживання слів надбудовується на довербальні комунікативні навички. Якщо дитина не говорить, першочергову увагу приділяють розвитку довербальних соціальних та комунікативних навичок.

По-друге, розвиток комунікативних вмінь є наслідком взаємодії та розвитку когнітивних, соціально-емоційних та мовленнєвих навичок. Індивідуальне планування розвитку комунікативних навичок має ґрунтуватися на оцінюванні та паралельному розвитку соціально-емоційних, когнітивних та мовленнєвих навичок.

По-третє, поведінку і успішність дитини з аутизмом варто розглядати крізь призму індивідуального рівня розвитку. Так, наприклад, більшість випадків проблемної поведінки дитини довербального рівня розвитку може бути трактовано як спроби спілкування, особливо, зважаючи на рівень індивідуального комунікативно-мовленнєвого розвитку. Важливо бути неупередженим та оцінювати успішність дитини тільки порівнюючи її теперішні досягнення з рівнем розвитку певних навичок в минулому.

І, нарешті, найважливішим, на нашу думку є постулат про те, що комунікація і мовлення дитини формуються та розвиваються в результаті практичної діяльності. Тобто, мовлення як дія, що не входить до складу комунікативної діяльності, є замкненим на самому собі, втрачає реальний життєвий смисл та стає штучним. Очевидно, що все, що ми робимо, ми робимо для чогось і заради чогось. Так, наприклад, ми говоримо не для того, щоб говорити, а для того, щоби дещо повідомити, певним чином вплинути на певну особу, поділитися враженнями, емоціями тощо. Іншими словами, мотив для мовлення не є в самому мовленні, а в діяльності вищого ступеню – комунікативній діяльності. Тож, таким чином, принципового значення набуває корекційна робота з розвитку мовлення в рамках розвитку комунікативної діяльності.

Напрями корекційної роботи з комунікативно-мовленнєвого розвитку

Задля подолання труднощів комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей з розладами аутичного спектра нами виділено і пропонується 7 взаємопов'язаних напрямів роботи (розвиток довербальної комунікації, розуміння мовлення, розвиток мовлення на рівні перших слів, комбінації слів, речень, зв'язного мовлення та альтернативні методи комунікації).

Рівень 1. Розвиток довербальної комунікації

Завдання

Навчальні:

- розвивати передумови спільної діяльності;
- формувати здатність до наслідування рухів і звуків.

Корекційні:

- формувати здатність до зорового контакту під час спілкування;
- розвивати немовленнєві прояви дитини як спроби вступати в контакт з навколишніми людьми (використання простих жестів тощо);
- розвивати стійкість та концентрацію уваги

Коли мова йдеться про довербальну комунікацію, ми маємо на увазі широкий спектр немовленнєвої поведінки дитини, спрямованої на взаємодію з іншою особою (чи особами), як от: соціальна посмішка, гуління та лепетання, як засіб привернути увагу до себе або до об'єкту, вирази обличчя, пози та жести, що супроводжують соціальну взаємодію, координація уваги та погляду між особою та об'єктом. Все це використовує дитина з самого раннього віку, щоб: повідомити найближчому оточенню про свій емоційний чи фізичний стан, спонукати задовольнити її потреби, виказати незгоду або протестувати, привернути увагу до себе чи до об'єкту, що зацікавив, долучитися до спільної гри.

Кожна особа, не важливо на якому рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку вона знаходиться, вступає у взаємодію з іншою особою, спілкується з нею доступними для себе способами.

Для педагога, як і для найближчого оточення дитини, важливо спрямувати свої зусилля на те, щоб кожній спробі «початківця» вступити в контакт з іншою особою було приділено увагу. Намір дитини спілкуватися має бути підтриманий та схвалений. Це заохочуватиме її до наступних спроб. Спостереження за поведінкою дитиною розкаже про те, в який спосіб вона намагається вступити у взаємодію з оточуючими її людьми. Кожен погляд дитини з аутизмом в обличчя іншій особі повинен зустріти усмішку у відповідь. Можна підморгнути, вимовити ім'я дитини чи сказати «Привіт!». Тілесний контакт також є важливим. У відповідь на спробу встановити контакт, якщо дозволяє відстань, можна торкнутися дитини, погладити її по голові, обняти у відповідь на погляд. Важливо підтримувати приємний для обох сторін зоровий контакт якомога довше.

На довербальному рівні корекційної роботи важливо й необхідно висловлюватися якомога простіше, звертаючись до дитини, та супроводжувати своє мовлення жестами.

Дитина повинна звикнути до того, що дорослий може долучатися до її дій, виконувати певні дії з нею (обіймати, лоскотати, крутити, колисати) або з предметом, що цікавить (заводити іграшку, будувати з кубиків, котити м'яч). Час від часу вимовляйте ім'я дитини, привертайте увагу до свого обличчя, щоб вона не сприймала іншу людину як продовження іграшки.

Варто приділити увагу почерговому виконанню певних дій (складати кубики в коробку по черзі – «один кладу я, другий – ти», вдаряти в барабан,

передаючи палички). За таких обставин, треба коментувати дії словами: «моя черга, твоя черга».

Не забувайте посміхатися і привертати увагу дитини до свого обличчя! Для цього час від часу використовуйте різноманітні та яскраві предмети, як то: великі та кумедні капелюхи, окуляри, хустинки, грим, прикраси (серезжки, намисто, стрічки), перуки, маски. Це урізноманітнить ситуацію взаємодії та викличе додаткову порцію цікавості й інтересу до Вас як до партнера по комунікації.

Важливо підтримувати та розвивати вміння дитини звертати увагу на партнера по взаємодії, наслідувати дії і вербальні спроби, виконувати їх по черзі, вправляючись в різних ситуаціях та на різноманітному ігровому матеріалі.

В рамках розвитку сенсорного сприйняття треба приділити увагу навчанню асоціювати певний предмет із звуками, що він може продукувати (годинник «тікає», механічна іграшка грає, кіт нявчить, коник цокає копитами). Цікавою й корисною тут може виявитися гра «Хто так каже?». Можна навчати дитину виокремлювати з навколишнього середовища звуки, що їх вимовляють люди, асоціюючи їх з людиною, зображеною на картинці чи фото, а також розрізняти мовленнєві та немовленнєві звуки.

Як тільки помічено, що дитина використовує звуки для комунікації, варто починайте диференціювати звуки для дитини: «мм» може означати «морозиво» в одній ситуації і «мама» в іншій, «ку» може стати «кулькою», а «ка» - «кататися» тощо. У цьому контексті можна допомогти звукам набути

сенсу у словах. Це навчатиме дитину, що мовлення має значення, за вербальною продукцією стоїть зміст.

Особливу і окрему увагу на довербальному рівні варто приділити заохоченню й навчанню вживати найнеобхідніші для спілкування жести, а саме: «так» - стверджувальний кивок головою, «ні» – заперечувальні рухи голови чи руки, «дай» - відкрита долоня простягнутої вперед руки та вказівний жест.

Для навчання жестам «так» і «ні» слід використовувати предмети або фотографії чи картинки, що добре відомі дитині. Починаємо зі стверджувального кивка головою. Маючи в коробці чи мішечку набір потрібних предметів, можна виймати їх по одному і показувати дитині, запитуючи: «Це м'ячик?». На початку буде необхідна підказка: до основного запитання додається допоміжне «Так?», що супроводжується кивком голови. Таким чином, у запитанні буде закладено і відповідь, що її повинна повторити дитина (жестом чи словом), але зі стверджувальною інтонацією. Як тільки дитина робить жест головою чи вимовляє щось, схоже на «так», вона повинна отримати винагороду у вигляді того предмету, що був у дорослого в руках, та похвалу. Все повторюється з рештою предметів. Аналогічні вправи можуть бути використані також під час інших занять, що зробить навички більш вживаними та прикладними.

Після засвоєння дитиною слова згоди «так» (принаймні, у штучно організованих ситуаціях) можна переходити до провокаційних запитань. Вказуючи на м'ячик, дорослий запитує: «Це яблуко?». Можна продемонструвати зразок жесту-відповіді та допомогти дитині показати рухом голови чи сказати «ні».

Заперечувальний жест головою чи рукою стане дитині у пригоді, коли є потреба відхилити пропозицію. Треба навчити дитину відповідати на питання: «Хочеш яблуко?» чи «Давай пограємо?» жестом або словом. Діти з аутизмом схильні вдаватися до небажаної поведінки в ситуації, що

протирічить їх бажанням, як от, кричати, відштовхувати предмет або кидати навчальний матеріал. Тож,

використання жесту чи мовлення є не тільки засобом спілкування, а й методом зменшення кількості та інтенсивності небажаних поведінкових проявів.

Початком навчання застосовувати вказівний жест та жест «дай» може бути ситуація, коли дитина змушена тягнутися до предмету з наміром заволодіти ним. Так, тримаючи на відстані від дитини два предмети, один з яких є бажаним, а інший нейтральним, дорослий запитує: «Що ти хочеш, печиво чи цукерку?». Відповіддю дитини можна вважати здійснення нею вибору на користь бажаного предмету, а для цього вона повинна випростати руку в певному напрямку. Згодом, наближуючи предмети до дитини, дорослий допомагає спочатку фізично, а потім наочним прикладом, використовувати вказівний палець для показу та відкрити долоню, щоби попросити певний об'єкт.

Варто заохочувати дитину використовувати жести з метою привернути увагу до себе (своїх потреб), наприклад, торкатися іншої особи чи легко плескати по ліктеві або плечі, заглядати в обличчя. Така невербальна поведінка є способом ініціювати контакт і, звісно ж, має отримати відповідну винагороду у вигляді уваги, посмішки чи обіймів.

Інколи може здаватися, що потрібне незначне зусилля, аби дитина з аутизмом почала користуватися (принаймні, на початковому рівні) мовленням для взаємодії з людьми, наприклад, дати знати про власні потреби чи висловити побажання, попросити про необхідне чи відхилити пропозицію, запитати про нагальне. Зважаючи на це, необхідно мати на увазі декілька принципових моментів, а саме:

- ***Комунікація починається з наміром (інтенцією).***

Щоби з будь-чим звернутися до співрозмовника потрібен як мотив (бажання та зацікавленість) так і потреба (необхідність) це зробити,

що є рушійними силами взаємодії як такої. Ті ж рушійні сили спровокували виникнення мовлення в стародавньому світі.

- ***Комунікація – інтерактивний двосторонній процес.***

Її хід залежить від реакцій та відповідей партнера по взаємодії. Тож, потрібно бути терплячим, недирективним і уважним слухачем та прагнути зробити ситуацію комунікації комфортною для дитини з аутизмом.

- ***Не варто намагатися вгадувати бажання дитини та поспішати задовольняти їх.***

Натомість, потрібно створювати умови для контакту, як такого, і доводити необхідність застосовувати мовлення для спілкування, а також моделювати ситуації вибору. Тримавши в руках два предмети, один з яких бажаний, а інший нейтральний, можна запитати: «Ти хочеш грати з м'ячиком чи лялькою?». Важливо допомогти дитині здійснити вибір, використовуючи на початковому етапі вказівний жест, потім вокалізації і, нарешті, називаючи бажаний предмет за зразком і без нього. Інколи корисним може бути вдати, що Ви не розумієте того, що показує дитина, з метою заохотити зробити вербальну спробу.

- ***Варто схвалювати та заохочувати бажану поведінку дитини (жести, вокалізації, слова) і не підтримувати небажану (неприйнятну).***

Розуміння мовлення

Знаходячись на довербальному рівні розвитку, дитина з аутизмом потребує додаткових умов, аби зрозуміти звернене до неї мовлення. Треба починати з вживання певної короткої фрази сталого формулювання, що стосується відповідної добре відомої ситуації, наприклад, «Час обідати», «Давай(-те) послухаємо музику», «Сідай на килимок, будемо грати» тощо. На початковому етапі фраза має ілюструвати дію (жестовий супровід є бажаним). Знадобиться багато повторень перш, ніж дитина зрозуміє зв'язок між мовленнєвою конструкцією і ситуацією. Поступово варто відтерміновувати події та вимовляти інструкцію трохи раніше так, щоб дитина навчалася передбачати, що саме станеться після певної фрази. З часом, треба зменшувати кількість жестів та інших паралінгвістичних підказок, що супроводжують мовлення, до тих пір, поки не буде помічено, як дитина своїми діями дасть знати, що розуміє саме лише мовлення.

Визначити рівень розуміння дитиною з аутизмом зверненого до неї мовлення дуже непросто, перш за все через брак чи відсутність зворотного зв'язку від неї. Тому, для орієнтиру наводимо схему **становлення навичок розуміння мовлення** у дитини в нормі:

1. Спочатку слова набувають значення для дитини тільки в конкретній ситуації. Для розуміння значення слова дитина «зчитує» ситуативні невербальні підказки – напрям погляду людини, що говорить, її жести, інтонацію. Наприклад, малюк може правильно відреагувати на прохання подати чашку, якщо бачить в руках у матері пакет із молоком, але припускати помилок на протязі дня, намагаючись вибрати серед іграшкового посуду чашку, на прохання дорослого. Тобто, дитина, поки що, лише реагує на ситуацію, а не знає, що слово «чашка» є символічним значенням певного предмету.
2. Розвивається справжнє розуміння значення слова, коли дитина впізнає (знаходить) певний предмет із найближчого оточення за його назвою. На цьому етапі можливе розуміння значення окремого слова, а не слова в реченні. Тож, реакція на запитання «Де лялька?» є просто реакцією на знайоме слово «лялька». Найперші семантичні категорії для засвоєння: їжа, одяг, іграшки, предмети щоденного вжитку, тварини, транспорт.
3. Дитина набуває вміння розуміти поєднання двох слів, як от, «Поклади кубик в коробку». Ці два слова – іменники. Наразі розуміння значення дієслів, прийменників, прикметників та ін. ще неможливе.
4. Розвивається розуміння дієслів, що означають спочатку ті дії, що дитина здатна відтворити самотужки (спати, бігти, грати, бити, їсти...). Дієслова більш абстрактні, ніж іменники та потребують більше часу і зусиль для розуміння їх значень. Розуміння конструкції «іменник-дієслово» потребує більшого узагальнення, тож розвивається після розуміння поєднання двох іменників.

5. Розуміння слів, що позначають ознаки предметів розвивається синхронно з навичками сортування предметів за певною ознакою (кольором, формою, розміром). За умови, що дитина розрізняє предмети за ознаками, вона готова до опанування значеннями прикметників. Для цього, в свою чергу, потрібне розуміння того, що властивість предметів не належить тільки одному з них, а може стосуватися й іншого (не тільки чашка може бути червоною, а й рукавичка).
6. Загальні ознаки великий/маленький розуміються раніше, ніж конкретніші високий/низький, широкий/вузький, довгий/короткий. Дитина опановує властивості предметів, співставляючи їх виключно із собою. Так, для трирічної дитини слон – великий, а мишка – маленька, і тільки згодом вона розуміє, що мишка може бути великою у порівнянні з меншим предметом. Варто мати на увазі, що дитина зазвичай не вивчає протилежні ознаки предметів одночасно (спочатку «великий», а потім «малий» або навпаки).
7. Розуміння просторових термінів «в», «на» та «під» зазвичай набувається раніше, ніж «перед», «між» чи «нижче/над».
8. Розуміння значення займенників першої та другої особи однини і множини розвивається раніше, оскільки стосуються безпосередньо промовця та слухача, тоді як «він», «вона», «вони» - поняття менш фіксовані. Про активне використання займенників у мовленні йтиметься нижче.
9. Загальновідомо, що події минулого часу розуміються дитиною раніше, майбутніх, оскільки вони є частиною досвіду дитини.

Вважаємо за потрібне наголосити, що категорію розуміння мовлення виокремлено нами штучно з метою показати почерговість засвоєння дитиною навичок розуміння мовних конструкцій та задля зручності при використанні поданої інформації у плануванні навчально-корекційного процесу. Насправді

ж, розмежування активного мовлення та розуміння зверненого мовлення не відбувається, їх розвиток – нерозривний та взаємопов'язаний процес.

Важливо, що на розуміння дитиною з аутизмом зверненого до неї мовлення впливають певні фактори, а саме: рівень її когнітивного розвитку і, як наслідок, здатність набувати абстрактних знань про предмети; здатність концентрувати увагу на об'єкті та його значенні; об'єм (або кількість) мовної продукції, зверненої до дитини, що її вона має обробити; рівень складності зверненого мовлення; рівень розвитку мотивації дитини до набуття нових знань про навколишній світ. Значною мірою полегшити розуміння дитиною з аутизмом зверненого до неї мовлення можна активно використовуючи невербальні підказки (жести, міміку, графічні зображення – див. розділ про методи альтернативної комунікації).

Рівень 2. Розвиток мовлення на рівні перших слів

Завдання

Навчальні:

- розвивати здатність наслідувати частини слів та окремі слова;
- розширювати активний словник

Корекційні:

- розвивати та підтримувати здатність до будь-яких вербальних проявів;
- розвивати вміння ініціювати контакт;
- формувати здатність використовувати окремі слова, погляд та жест з метою привернути увагу іншої людини до предмету інтересу, попросити щось тощо.

Найперші слова, що ними починає користуватися дитина, зазвичай мають особливе й унікальне значення для неї. Так, наприклад, перш ніж зрозуміти, що слово «мама» називає певну особу, дитина може користуватися цим словом, щоби спонукати кого-небудь всміхатися чи грати з нею. Часто, перші слова – це засіб ініціювання або підтримання взаємодії з

іншою людиною, а не символічна репрезентація (називання) об'єктів та людей. Згодом дитина починає користуватися словами-назвами для найближчих і найуживаніших предметів з свого оточення (їжа, іграшки) та близьких людей. Перші слова, зазвичай, тісно пов'язані зі змістом ситуації, і, перша «чашка» є словом, що означає чашку дитини під час прийому їжі, а не будь-яку іншу чашку в іншій ситуації.

На рівні перших слів дитина не просто називає предмети, хоча спочатку користується тільки іменниками, слова-назви виконують і інші функції. Так, «шапка» (чи «сяпа») може означати «зніми мені шапку, будь ласка», «дивись-но яка кумедна шапка!» або «я хочу на вулицю, гуляти». Дитина має використати контекст, жест та інтонацію, щоби слово-назва набуло специфічного для кожної ситуації значення. Тож, чи не всі однослівні висловлювання виконують дві найважливіші функції: *прохання* чи *вимога* (об'єктів, дій, уваги та взаємодії); і, *посилання* (привертання уваги до предметів чи подій через їх називання та вказування на них).

Розмірковуючи над тим, яких перших слів навчати дитину, доцільно виходити з аналізу вимог, що їх висуває до дитини навколишнє середовище й повсякденні ситуації та пам'ятати про найважливіші функції (наведені вище), що їх мають задовольняти перші слова.

Має сенс коротко оглянути спеціальні методи навчання активному мовленню, що можуть стати у пригоді. Найвідомішими й найуживанішими серед інших є: *імітація*, *модельована імітація*, *зміна ролей* та *вимушений вибір*, що являють собою форми моделювання. Також слід згадати такий метод як, *закінчення речень*.

Застосовуючи метод імітації ми маємо на думці дитину, що точно відтворює конкретне висловлювання дорослого відразу ж, або через певний проміжок часу. Моделювання, що передбачає імітацію, є менш директивним та має на увазі дитину, яка активно аналізує висловлювання дорослого і використовує його повністю, чи частково, в своєму мовленні. Бажана вербальна поведінка має бути змодельована багато разів.

Вимушений вибір є ще одним способом вже приховано змодельовати бажану лінгвістичну форму в запитанні, наприклад: «Ти хочеш яблуко, чи банан?». У відповідь дитина, здійснивши вибір, повинна відтворити одне з слів-моделей із запитання дорослого.

Корисною є техніка зміни ролей, коли дорослий спочатку моделює бажану поведінку та висловлювання, як от, віддаючи двоскладову команду, відбувається обмін ролями, і тепер вже дитина має віддати таку саму або схожу команду.

Закінчення речення, як спеціальну техніку, можна використовувати, маючи на меті доповнити активний словник дитини певними лінгвістичними структурами, наприклад, дієсловами певної форми, - тоді початок речення може бути таким: «Руки потрібні, щоби писати, а ноги, щоб...». Даний метод було вже згадано в розділі про довербальну комунікацію, коли від дитини очікувалось закінчити фразу зі знайомого віршика чи потішки.

Вважаємо за потрібне запропонувати невеликий універсальний перелік слів, що можуть бути корисними для дитини на початку оволодіння нею активним мовленням. Ще раз наголошуємо на важливості врахування індивідуальних мовних потреб окремої дитини при визначенні найперших слів у її словнику. Навчанню дитини користуватися нижче поданими словами слід приділити увагу ще й тому, що вони вдало можуть бути розширені до словосполучень на наступному етапі комбінації слів.

- «так» і «ні»: надають можливість відповісти на запитання іншої особи, прийняти участь в діалозі;
- «ще» («іще») означає повторення чи бажання щось повторити, може комбінуватися з словами-назвами та дієсловами;
- «немає» («нема») позначає семантичну категорію зникнення, добре комбінується з назвами предметів, явищ;
- «це», «ось (тут)», «он (там)»: корисні для привертання уваги до об'єктів, рання форма називання (посилання) на предмет;

- «дай», «зроби», «дивись»: слова-команди, що комбінуються з словами-назвами предметів, іменами найближчих людей;
- імена найближчих людей, назви іграшок тощо.

Імена членів сім'ї, вчителя чи вихователя, домашніх улюбленців зазвичай дуже важливі. Варто поміркувати над тим, для чого ми навчаємо дитину вимовляти імена найближчих людей, як дитина буде ними користуватися? Невже тільки для того, щоб відповісти на чиєсь запитання: «Як звуть твою маму?». На нашу думку, найбільшою користю від вміння вимовляти імена є можливість привернути увагу певної особи, покликати її та, пізніше, звернутися до неї з чимось. Вже на цьому моменті до навчання мовленнєвим навичкам приєднується комунікативний компонент. Варто нагадати, що дитині з аутизмом значно складніше користуватися мовленнєвими навичками для комунікації (тобто, соціально), аніж для називання предметів, імен людей, подій та явищ. На початковому етапі навчання ініціювати контакт таким чином потрібна допомога третьої особи, яка продемонструє зразок, (змоделює) поведінку та допоможе використовувати імена людей з метою привертання їх уваги до себе та своїх потреб. Дитину треба навчити, що задля досягнення своїх цілей набагато ефективніше спочатку привернути увагу людини, назвавши її по імені, а вже потім, наприклад, вказати на бажану річ, а ніж мовчки тягнутися до чогось. На початку ***важливо підтримувати і заохочувати навіть неумілі та недосконалі вербальні спроби ініціювати контакт!***

Дитину навчають привертати увагу іншої особи до об'єкту шляхом називання, вказування на нього, використовуючи також слова «це», «ось», «он», піднімання об'єкту уваги вгору. На цьому етапі роботи може бути дуже корисною гра «Чарівний мішечок» чи «Покажи, що в тебе є». Друга гра має на меті відпрацювання навичок називання, демонстрації для інших осіб предмета (шляхом піднімання вгору, показування), що видобутий з коробки, з-за спини, тощо, а також навичок спілкування, оскільки гра має сенс тільки в групі дітей.

Привертати увагу дорослого, який апіорі має бути уважнішим слухачем, ніж дитина, а особливо такого дорослого, що зацікавлений навчити дитину з аутизмом користуватися мовленням задля комунікації може виявитися не так вже й складно. Проте, у спілкуванні з однолітками у дитини може виникати значно більше труднощів. Адже кожен із них може захоплюватися грою настільки, що не приділятиме належної уваги оточенню. Завдання педагога полягає ще й в тому, щоб заохочувати однолітків дитини з аутизмом бути чуйними до особи, кому спілкування дається нелегко, а саму дитину з аутизмом навчати відновлювати невдалу спробу встановлення контакту шляхом повторення звертання, жестів, слів так само, як і шляхом перевірки наявності зворотного зв'язку від партнера по комунікації.

Коли дитина жестом або вокалізацією дає зрозуміти, що хоче отримати дещо конкретне, як от, наприклад, музичну іграшку з полиці, можна показати їй цей предмет та змодельовати слово-назву перш, ніж віддати його дитині. Поступово треба збільшувати час між називанням предмету (моделлю слова) та передачею його дитині, очікуючи на повторення нею потрібного слова-назви або, принаймні, спробою повторити. Так відбувається навчання дитини виголошувати прохання, спочатку одним словом, потім словосполученнями і, нарешті, реченнями, де є звертання та ввічливі слова.

***Варто використовувати кожену можливість для розвитку
комунікативно-мовленнєвих навичок дитини.***

Так, у ситуації, приклад якої наведено вище (музична іграшка з полиці), для дитини закладено можливість з допомогою дорослого попрактикуватися у: привертанні уваги іншої особи до власних потреб; вказівному жесті; відповідях «так» чи «ні» на запитання про бажаний предмет; використанні слів-команд, як от, «дай»; називанні об'єктів. Подібні ситуації, а таких може бути безліч протягом дня (за умови розумної організації середовища), перетворюють розвиток мовлення та комунікативних навичок на

безперервний процес навчання, інтегрований в кожний вид активності дитини чи групи дітей. На наше глибоке переконання, має сенс активно використовувати потреби та інтереси дітей задля стимуляції та заохочення користуватися власними мовленнєвими навичками, розширювати репертуар висловлювань і звернень до інших людей. Також схожі ситуації можуть бути використані як перехідний етап до навчання комбінувати слова в словосполучення.

На рівні *перших слів* дитина має навчитися, що використовуючи окремі слова (що позначають предмет та дію), можна привернути увагу іншої особи до себе чи до об'єкту, попросити предмет, прокоментувати дію.

Рівень 3. Рівень комбінації слів

Завдання

Навчальні:

- формувати здатність використовувати два знайомі слова в одному висловлюванні;
- розвивати уміння відповідати на запитання, використовуючи словосполучення

Корекційні:

- коригувати вживання дитиною займенників;
- розвивати здатність до розуміння ситуацій суб'єкт-об'єктної взаємодії.

Найперші *комбінації слів (словосполучення)* виконують ті самі функції, що й поодинокі слова, а саме, *прохання* чи *вимога* (об'єктів, дій, уваги та взаємодії); і, *посилання* (привертання уваги до предметів чи подій через їх називання). На рівні комбінації двох слів у мовленні дітей вже з'являються твердження, а також семантична категорія присвоєння (приналежності). Пізніше діти починають користуватися прикметниками, займенниками, прийменниками та іншими частинами мови, ускладнюючи та подовжуючи власні висловлювання.

Перехід на рівень *комбінації слів* відбувається за рахунок поєднання вже знайомих слів. Але спочатку такі комбінації поодинокі й фіксовані та сприймаються як одне ціле, тому не можуть вважатися справжніми словосполученнями. Істинними словосполученнями їх робить варіативність застосування та різноманітність комбінацій.

На цьому моменті варто нагадати про таку особливість мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом як використання ехолалій (повторення раніше почутих слів, фраз або, навіть, уривків тексту) в мовленні. Характерною рисою ехолалії є її сталість і незмінність, а також те, що окремі її частини (слова, словосполучення), зазвичай, не використовуються в мовленні самостійно. В зв'язку з цим, навчаючи дитину сполучати слова в фрази, необхідно впевнитися в тому, що кожне окреме слово для дитини має сенс, співставляється нею з предметом чи подією та має узагальнююче значення.

Найперші словосполучення складаються зі слів, що позначають назви предметів, імена людей та дії, в різних варіаціях. Дитина може вживати словосполучення, що позначають семантичні категорії взаємодії суб'єкт + об'єкт («киця лапа», маючи на увазі котячу лапу), суб'єкт + дія («мама мие»), дія + об'єкт дії («мити руки»).

З нашого досвіду ефективним є використання в заняттях спеціально підібраних дієслівних картинок, де в один ряд можна поставити «хлопчик біжить», «песик біжить», «жінка біжить» або «котик спить», «дівчинка спить», «зайчик спить», «лялька спить» і т.д. Важливо пам'ятати про змінюваність та варіативність комбінацій слів, щоби в подальшому убезпечитися від ехолалійних висловлювань та бути впевненими в тому, що перенос навичок відбувається.

*Нові знання повинні, неначе,
нанизуватися на стрижень одне за одним,
з'єднуватися в ланцюжок та пов'язуватися із
попередніми задля утворення цілісної
картинки світу.*

На рівні комбінації слів постають задачі навчити дитину використовувати словосполучення для: коментарів чи опису, формулювання команд та прохань.

Початком навчання описувати реальну ситуацію чи картинку можуть бути відповіді дитини на запитання про певну ситуацію, як от: «Що ти робиш?» (в той момент, коли дитина чимось зайнята). Варто заохочувати та допомагати їй дати відповідь, використовуючи комбінації слів: «Їм яблуко», «Малюю хвили», «Мішу тісто» тощо. Запитуючи про зображене на картинці, наприклад, можна наполягати на відповідях про суб'єкт-об'єктну взаємодію, допомагаючи дитині висловлюватися словосполученнями, застосовуючи невербальні підказки (вказування на елементи зображення, використання жестів, відповідь пошепки). На цьому етапі дитина потребує знань про прийменники, займенники та особові закінчення й навичок їх використання задля узгодження слів у словосполученнях і реченнях.

Найкраще (найтефективніше) відпрацьовувати нові навички, мовленнєві в тому числі, в практичній діяльності. Так, навчаючи дитину коментувати події, що відбуваються в неї просто на очах, треба долучатися до її гри та використовувати улюблені іграшки в ігрових ситуаціях так, щоби відразу ж прокоментувати події. Можна запропонувати зразок (модель) фрази-коментаря, наприклад, «Лялька малює паркан» і спонукати дитину («Тепер твоя черга») прокоментувати наступні дії: «Лялька малює будинок», «Лялька малює сонце». Бажаючи урізноманітнити вербальну продукцію дитини, слід змінювати за раз лише одну деталь (паркан, будинок, сонце) або персонажа «Машинка теж хоче малювати. Тепер машинка малює паркан, будинок, сонце».

Вивчаючи прийменники, доречним буде оперувати предметом, що цікавить дитину: наприклад, ховати іграшку високо *на* полицю, *в* шухляду, *за* дверима, *під* ліжком тощо. Потім мінятися ролями та просити дитину дещо сховати. Для «пошуків» можна використовувати емоційно забарвлене

«Де...?» та робити спроби віднайти загублене: «На полиці?», «У шафі?», «Під подушкою?»

Займенники з'являються в мовленні дитини відносно пізно. До двох з половиною років цілком нормальним для неї вважається говорити про себе, називаючи по імені. Що ж до дітей з аутизмом, то вживання ними займенників (перш за все особових) може бути проблематичним набагато довше та й говорити про себе вони можуть використовуючи, як першу так і другу особу однини, крім імені чи слів «хлопчик» або «дівчинка».

За нашим досвідом, найменші труднощі спіткають їх у використанні займенників третьої особи, тому саме з цього можна розпочинати у корекційних заняттях. На початку, значною допомогою в розумінні закономірностей вживання займенників можуть бути, наприклад, такі формулювання: «Хлопчик. *Він* стрибає.», «Пташка. *Вона* летить.» Корисними можуть виявитися вправи з сортування іграшок в дві коробки з зображеннями хлопчика та дівчинки або з написами «Він» і «Вона»: м'ячик, кубик, ведмедик – «Він»; лялька, книжка, машинка – «Вона».

За займенником «Я» потрібно міцно закріпити вказівний жест дитини на себе (на власні груди). Кожного разу при помилковому називанні себе іншою особою («він малює») треба уточнити «Хто малює?», допомогти вказати на себе та вимовити правильно. Доцільно використовувати в заняттях також люстро та фото дитини.

Найбільшу плутанину викликає вживання зворотних і присвійних особових займенників, адже вони змінюються при зміні промовця, що говорить про одну й ту саму особу («Що *ти* будеш їсти?» напевне стане відповіддю «Будеш їсти кашу» замість «Я буду...», «Давай помиємо *твої* руки» перетворюється дитиною на «*Твої* руки» замість «*Мої*...»).

Подальша послідовність набуття знань і навичок використання займенників дитиною може бути такою:

- називання власних частин тіла («Мій ніс», «Моя нога») – займенник «Я», «Моє» (з використанням люстра та фотографій)

- називання предметів, що належать дитині (у дитячій кімнаті, ящику для іграшок, шафі) – займенники «Мій...», «Моя...», «Моє...»
- називання частин тіла та предметів, що належать другій особі – «Твій», «Твоя», «Твоє».
- називання частин тіла та предметів, що належать третім особам – «Його», «Її», «Їх».

Процедура навчання дитини формулювати прохання у вигляді словосполучень та сама, що й на рівні перших слів: побачивши бажання отримати конкретний предмет, дорослий модулює (можливо, декілька разів) зразок фрази, наприклад, «Дай цукерку», очікує на відповідь-імітацію і, віддає винагороду.

Наступним кроком буде додавання слова-звертання (зазвичай, це ім'я) до словосполучення, що є проханням.

На рівні комбінації слів вже можна навчати дитину урізноманітнювати формулювання прохань чи вимог, адресованих іншим особам, як от: «Дай ляльку», «Хочу грати», «Треба до туалету».

Щодо команд, то спосіб їх формулювання найкраще відпрацьовувати спочатку на іграшках: «Лети літачок!» або «Лети в небо» будуть настановою паперовому літачкові; а вже потім на ранковій гімнастиці, наприклад, віддаючи команди групі дітей «Руки вгору», «Присідай» і т. ін. Важливо пам'ятати, що команди, як такі, слугують для впливу на поведінку інших людей та можуть бути використані задля уникнення чи попередження конфліктних ситуацій. Отже, фрази на кшталт: «Віддай», «Відійди!», «Це моє», «Не чіпай!» можуть стати у пригоді в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Рівень 4. Розвиток мовлення на рівні структури речення

Завдання

Навчальні:

- розширювати активний словниковий запас;

- формувати здатність до вживання в мовленні речень, використання запитань у мовленні.

Корекційні:

- розвивати вміння використовувати мовленнєві навички в комунікативних цілях;
- коригувати здатність розуміти значення слів і висловлювань;
- розвивати здатність розрізняти інтонацію мовленнєвого висловлювання.

Вважається, що дитина готова вживати в мовленні фразу з трьох слів та *структуру речення*, коли вона регулярно вживає фрази на кшталт «Мама миє» (суб'єкт-дія), «Миє малюка» (дія-об'єкт), «Мама малюк» (суб'єкт-об'єкт), таким чином демонструючи передумови знання про узгодження й підрядність семантичних категорій в реченні.

Отже, поступове ускладнення словосполучень до *речень* відбувається за рахунок додавання:

- слів-звертань (імена, назви іграшок і т. ін.), наприклад, прохання чи команда набуватимуть такого вигляду: «Мама, дай пити», «Хлопчик, кидай м'яч!», «Машинка, їдь»
- займенників («Мама, дай мені пити», «Катя, на тобі яблуко») та інших додатків, як членів речення - «Кіт їсть рибу», «Я йду по траві»
- прикметників (ознак предметів), наприклад, «Це – великий ведмедик», «Хочу червону машинку»
- прислівників (обставин часу, мети, місця, причини, умови)
- числівників

Очевидно, що перш ніж вимагати від дитини вживати певні семантичні категорії в мовленні, а тим більше, звертаючись до співрозмовника (в процесі комунікації), що для дитини з розладом аутичного спектра є значно складнішим, треба

***бути певним, що вона володіє необхідними
знаннями про значення слів, їх порядок у реченні.***

Так, у повсякденному житті дитина має вивчити імена близьких людей, вміти замінити їх, за потреби, на займенники або назвати незнайому особу інакше, як от, хлопчик чи дівчинка. На заняттях з початкових математичних знань та протягом дня повинні бути сформовані знання про категоризацію предметів (яблуко і груша – фрукти, їжа) і їх функціональне призначення (їх можна їсти), кількість та величини (одне, багато, велике, маленьке), положення предмета в просторі (прислівники, далеко, близько), часові характеристики (зараз, потім, завтра), причинно-наслідкові зв'язки (вирастають на дереві, з них можна зробити сік). Отже, тільки після засвоєння знань, що є передумовою для подальшого розвитку, можливе просування вперед у набутті мовленнєвих навичок та застосуванні їх в ситуації взаємодії з іншими особами.

Ще однією віхою для дітей з аутизмом на рівні структури речення постає формування навичок ставити запитання. Запитання розраховані на отримання інформації про предмет чи явище, що цікавить, на відповідь (зворотну реакцію) іншої особи, можливий початок діалогу. Це вже і є ініціювання комунікації, навичок для якої так бракує дітям з аутизмом.

***Поява в активному мовленні запитань – це
великий крок уперед для дитини з аутизмом.***

Починаючи навчати дитину з аутизмом ставити запитання, і тим самим ініціювати контакт, варто пам'ятати про найперші запитання, що їх ставлять півтора-дворічки, тицяючи пальчиком у все навкруги та вимовляючи «Це?». Вони, запитуючи про незнайомий предмет, розраховують не тільки на інформацію, а й на увагу з боку дорослого. Отже, на нашу думку, починати необхідно з питання «Що це?». Для того, щоб навчання було цікавим для дитини та винагороджувало її за старання, можна зібрати в непрозорий мішечок чи коробку найцікавіші для неї предмети та продемонструвати

«правила» гри, моделюючи запитання «Що це?» і відповідь-назву одного з предметів. Потім подати знак дитині, що настала її черга запитувати; для цього слід моделювати запитання, чекати і заохочувати. Як тільки буде повторено модель дорослого або щось наближене до неї, треба віддати бажаний предмет дитині – вона отримала винагороду у вигляді цікавої для неї іграшки. Таким самим чином варто виймати наступні іграшки. Наголошуємо, щоби запропонована вище схема працювала важливо відповідально поставитися до етапу відбору «цікавинок» у мішечок!

Наступним запитанням, що його опанує дитина, може бути «Де...?». Тут можна ховати цікаві для дитини предмети по кімнаті та влаштовувати пошук, примовляючи «Де (наприклад) м'ячик?». Знайшовши, назвати місце та помінятися ролями. Такі пошуки ще й привід повторити прийменники.

Вкрай важливим і необхідним є вміння дитини **використовувати** набуті знання в практичній діяльності у повсякденному житті. Так, на рівні **структури речення**, користуючись своїми комунікативно-мовленнєвими навичками, дитина має вміти: керувати своїми діями (а найкращим порадиником на цьому етапі є коментар власних дій з елементами планування); впливати на поведінку інших осіб (привертати увагу, віддавати команди, формулювати прохання, заперечувати, відхиляти пропозиції); описувати побачене, пережите, ставити запитання.

Рівень 5. Рівень зв'язного мовлення

Завдання

Навчальні:

- розвивати здатність поєднувати речення, утворюючи розповідь чи коментар;
- збагачувати мовлення епітетами, метафорами, фразеологізмами.

Корекційні:

- формувати здатність спілкуватися за визначеними правилами соціальної взаємодії.

На рівні *зв'язного мовлення* варто розпочинати роботу з введення в активне мовлення дитини таких слів як: «спочатку», «на початку», «потім», «далі», «нарешті», «у кінці», «наостанок», «в решті решт». Такі вставні слова необхідні при роботі з сюжетними картинками, поєднанні двох взаємопов'язаних змістом подій. На разі потрібно пересвідчитися чи дитина встановлює причинно-наслідкові зв'язки, чи розуміє яка з двох дій є першою і спричиняє наступну («Курка сидить на яєчках – в неї викупляються курчата», «Спочатку ми мали яблуко, а потім лишився недоїдок», «Сонце сідає – надворі стає темно» і т. ін.) Повсякденне життя багате на такі причинно-наслідкові зв'язки, що їх варто використовувати, як матеріал для навчання дитини поєднувати події між собою й говорити про помічені закономірності найближчому оточенню. Так, вербальна продукція (дорослого і дитини) може бути складносурядними або складнопідрядними реченнями, а може набувати форми взаємопов'язаних речень – розповіді.

Найперше, що корисно й ефективно використовувати в роботі – недавній досвід дитини. Тому важливо заохочувати умовиводи й коментарі дитини, як от: «Я помив руки і сідаю обідати» або «Спочатку потрібно вимити руки. Потім можна сідати до столу». За необхідності, на початковому етапі, досвід дитини можна підкріпити фотографіями чи малюнками, створивши невеличку книжечку (альбом) та назвавши її, наприклад, «Що спочатку, а що потім», яка згодом «виросте» в розповіді про вихідний день або похід до зоопарку.

На рівні зв'язного мовлення доречно активно використовувати сюжетні картинки; спочатку впорядковувати їх, а потім, на основі їх послідовності, навчити дитину будувати розповідь.

Працюючи з книжкою та навчаючи дитину переказувати зміст прочитаного для неї, варто використовувати ілюстрації як наочну опору для переказу. Можна переказувати зміст оповідки чи казки у колі дітей, заохочуючи кожного доповнити спільну розповідь, додаючи до неї речення по черзі.

Варто приділити належну увагу збагаченню мовлення дитини епітетами, метафорами, фразеологізмами з народної творчості. Варто пояснити їх зміст та заохочувати вживати в мовленні, починаючи з найпростіших порівнянь («білий, як сніг», «повільний, мов черепаха» і т. д.)

Драматизація й інсценування – чудовий спосіб наочного зображення сюжету казок, оповідань, реальних подій та добрий помічник у навчанні дитини з аутизмом зв'язному мовленню.

Підсумовуючи, ще раз хочеться наголосити на важливості й необхідності:

- *заохочувати й навчати дитину з аутизмом активно використовувати набуті комунікативно-мовленнєві навички, переносити їх на нові ситуації та адаптувати до потреб соціальної взаємодії.*
- *створювати й підтримувати комфортні для дитини умови спілкування*
- *організовувати середовище й активність дітей таким чином, щоб потреба у взаємодії лишалася актуальною*
- *пам'ятати, що процес комунікації має бути веселим і приносити задоволення дитині*

Альтернативні методи комунікації та організація середовища

Тема методів альтернативної комунікації є важливою й актуальною в розділі про комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з розладами аутичного спектра, оскільки, як зазначалося вище, від третини до половини осіб за розладами аутичного спектра не користуються мовою взагалі. Також діти з аутизмом стикаються з різного ступеню труднощами в розумінні зверненого до них мовлення та переживають почуття тривоги та (або) відстороненості через неупорядкованість навколишнього середовища і непередбачуваність подій. На додачу, маючи значні комунікативні труднощі, безвідносно до рівня розвитку мовленнєвих навичок, діти з аутизмом

вимушені вдаватися до проблемної поведінки, що може стати на заваді їх корекційного навчання в групі.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток є вирішальним чинником для розвитку чи не всіх інших функцій у дітей, тому рання діагностика і корекційне втручання дуже важливі. Використання в корекційному навчанні методів допоміжної альтернативної комунікації (Alternative Augmentative Communication – AAC) та програми TEACCH надає можливість дітям з комунікативно-мовленнєвими порушеннями користуватися альтернативними мовленню способами комунікації (реальні об'єкти, фото, картинки, символи, жести) та спрощує розуміння дітьми навколишнього середовища через його чітку організацію.

В межах програми TEACCH розроблено корекційний підхід «Структуроване навчання», основними принципами якого є: відмова від стандартних навчальних програм на користь індивідуального планування корекційних заходів, чітка організація фізичного середовища, використання візуальних опор (предметів, картинок) для передбачуваності і зрозумілості дітьми послідовності навчальних видів діяльності (індивідуальних та групових).

На сьогодні, найбільш поширеними та вживаними системами допоміжної альтернативної комунікації в світі для цієї категорії дітей є жестова мова (як от, American Sign Language – ASL), комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS) і Makaton (назва жестово-символьної системи комунікації).

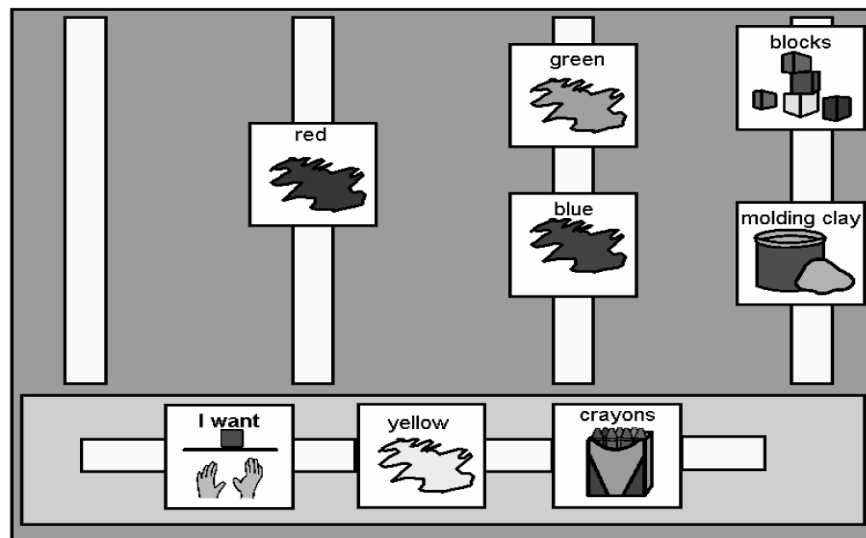
Доцільно буде зупинитися на визначеннях та особливостях окремих систем допоміжної альтернативної комунікації.

Комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS) – форма допоміжної альтернативної комунікації. Використовується як допоміжний засіб для комунікації у дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. PECS використовується особами різних вікових груп, від дошкільників до дорослих, що мають мовленнєво-комунікативні, когнітивні та моторні труднощі. Комунікативна

система обміну картинками розроблена як допоміжний засіб навчання ініціювати соціальну взаємодію для осіб з аутизмом та іншими комунікативними труднощами. PECS швидко набула визнання і поширення світом саме через компонент ініціації комунікації. Її застосування не вимагає складних та (або) дорогих матеріалів, оскільки використовуються друковані символічні, фотографічні, мальовані картки.

PECS розпочинається з навчання дитини віддавати педагогові (партнерові по комунікації) картку із зображенням бажаного предмета, таким чином формулюючи прохання чи вимогу, а натомість отримувати сам предмет, який і є винагородою.

Прохання (за допомогою PECS)



Після засвоєння етапу обміну картинки на бажаний предмет, PECS навчає розрізняти символи та конструювати прості речення. Пізніше учень оволодіває навичками використовувати PECS для відповідей на запитання та коментаріїв.

The Makaton Language Program (Makaton) – мовленнєва програма, що використовує жести, символи та мовлення, розроблена для допомоги у спілкуванні особам із труднощами у навчанні та (або) мовленнєво-комунікативними порушеннями, такими як, відставання у розвитку, Даун синдром, аутизм, мовленнєві та полісенсорні порушення. Мовленнєва програма Makaton використовує структурований багатомодальний

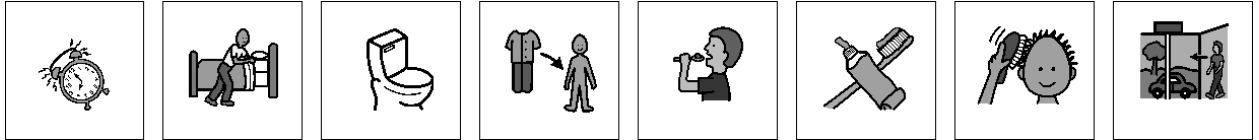
(мовлення, жести, символи) підхід до навчання мовленню, а також, навичкам читання й письма. Жести Makaton підтримують (дублюють) вербальне мовлення, а символи – писемне. Наразі, Makaton у спеціальній педагогіці використовують не тільки у Великій Британії, а і в понад 40 країнах світу.

Жестова мова (American Sign Language – ASL, Українська Жестова Мова - УЖМ) – різновид мови, що використовує замість акустичних сигналів, візуальні (рухи руками, тілом, міміку), та підкріплюється кінестетичними відчуттями (відчуттями від власних рухів), що допомагають висловити свою думку промовцеві. Це мова, яка від початку має своїми користувачами спільноту людей з порушеннями слуху або глухотою. Кожна жестова мова, будь то Американська, Британська чи Українська Жестова Мова, користується як жестами, що позначають цілі слова, так і жестами, що означають звуки чи букви. Розроблено спрощений варіант ASL – Baby Sign Language, якої навчають дітей з інтелектуальною недостатністю, Даун синдромом, аутизмом, апраксією тощо.

Для того, щоб проілюструвати доцільність і, часто, необхідність використовувати альтернативні методи комунікації та візуальні способи організації середовища у корекційній роботі з дітьми з аутизмом, наведемо такий приклад. Зазвичай, день людини (в тому числі й дитини) можна представити схематично у вигляді послідовності дій та діяльностей від ранкового туалету до відходу до сну ввечері. Кожен день може бути розбито, наприклад, на: вранішні збори до дитячого садка чи школи, розклад занять, повернення додому й вільний час, вечерея та відпочинок. Візуальну підтримку, що її пропонує ТЕАССН підхід, може бути використано з метою представити (проілюструвати) дитині з аутизмом послідовність дій чи діяльностей, яка на неї очікує протягом дня, у вигляді послідовності предметів, фото, картинок або символів, що позначають кожен конкретну діяльність. Так, ранковий порядок зборів до садка чи школи можна організувати у серію предметів або картинок (в залежності від рівня розвитку дитини), що матиме, наприклад: мило й зубну щітку, предмет

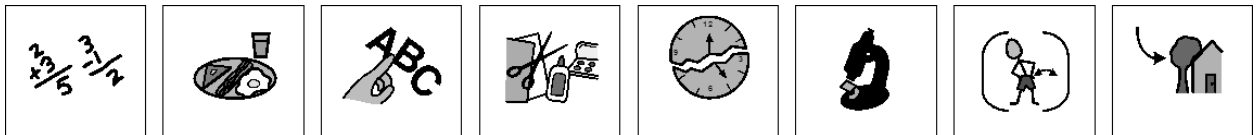
одягу, чашку, взуття та авто (якщо сім'я користується транспортом, щоби дістатися до садка чи школи).

Ранковий порядок дій



Така візуальна підтримка у вигляді послідовності дій надає дитині можливість передбачити наступний вид діяльності, підготуватися до неї та ініціативніше діяти в ній, що передбачає також взаємодію з партнерами по комунікації. У майбутньому дитина з аутизмом, навчившись користуватися візуальною підтримкою, може самостійно використовувати символічний розклад, як будь-яка доросла людина діловий щоденник чи органайзер.

Розклад уроків



Ще один вид візуальної підтримки – комунікативна дошка (з прикріпленими до неї картинками чи мініатюрними предметами), яка допомагає дитині здійснити вибір, відповісти на запитання, відхилити пропозицію іншої особи, для чого потрібно навчитися вказувати на предмет чи картинку, що позначає реальний об'єкт вид діяльності або певне поняття.

Візуальна підтримка (предмети)



Більшість методів альтернативної комунікації використовують візуальні стимули (предмети, фото, картинки, символи, жести), що підтримують (дублюють) вербальне мовлення, адже переважна більшість осіб з аутизмом мають добре розвинену зорову пам'ять та образне мислення, що робить їх вправнішими в розумінні зображень, порівняно з мовленням.

Варто наголосити, що жодна з систем допоміжної альтернативної комунікації не прагне бути «кінцевим пунктом призначення», тобто не має на меті вилучити вербальне мовлення з ужитку, замінити його. Застосування кожної, з наведених для прикладу, систем альтернативної комунікації супроводжується мовленням так, що жест або символ ілюструє слово, формуючи в головному мозку міцні зв'язки між стимулами різних модальностей (звукової, зорової, кінестетичної). Окрім того, інтенсивно стимулюючи пластичний мозок дитини новими знаннями і зв'язками, ми розвиваємо його, що, врешті решт, стимулює і розвиток вербального мовлення.

У родинному колі

Будьте уважними до інтересів дитини. Зробіть її інтерес спільним для вас обох: долучіться до розглядання предмета, що зацікавив дитину, продемонструйте можливі дії з ним, розкажіть про предмет тощо. Використовуйте будь-яку ситуацію щоб виявити та розширити можливості спільного інтересу, наприклад, можна розглядати й дослухатися до звучання музичних інструментів чи брязкалец, спостерігати за дощем за вікном, маніпулювати іграшкою, роздивлятися книжки, їсти разом.

За кожної можливості приєднуйтесь до діяльності дитини та імітуйте її рухи та дії. Робіть паузи та спостерігайте чи вона очікує продовження або відповідає тією самою дією. Поступово видозмінюйте, модернізуйте дії, надаючи їм певного сенсу, перетворюючи на ігрову діяльність. Те саме стосується й імітації будь-яких вербальних проявів дитини. Згодом це може перетворюватися на словесні ігри (добір слів на початковий звук, перетворення вокалізацій дитини на слова чи пісеньки тощо).

Природно буде використовувати фрагменти соціально-комунікативних ігор («ку-ку», «іде коза рогата...» тощо) з метою демонстрації соціальної поведінки (зоровий контакт, варіативна міміка та інтонації, рухи тіла, доречні жести). Якщо дитина під час гри уриває зоровий контакт, припиніть грати та відновіть спроби за умови відновлення зорового контакту.

Важливо заохочувати дітей до наслідування. Такі звуконаслідування як, «стук-стук», «плюсь», «вжик», «кх-кх», «бум» та інші можна вживати з метою проілюструвати свої чи чийсь дії або зміст прочитаного (розказаного).

З метою навчити дитину комбінувати слова в словосполучення радимо активно використовувати реальні об'єкти та події, фотографії, графічні зображення, – всю доступну наочність, щоби продемонструвати й прокоментувати категорії суб'єкт-об'єктної взаємодії, дії з предметами та їх властивості (ознаки).

Якщо дитина навчилася наслідувати хоча б кільком звукам, її словниковий запас треба намагатися розширити для того, щоб в майбутньому ці звуки могли мати певне значення. Спочатку повторювати найпростіші звуки, потім їх більш складні поєднання. З відпрацьованих звуків в подальшому формують перші слова.

Побачене під час прогулянки, корисно було б закріпити в іншій ситуації, використовуючи фотографії, малюнки чи іграшки для ілюстрації. Як зазвичай, починаємо з надання інформації у вигляді коментарів-описів оточуючого, що привертає увагу дитини, надаючи своїм висловлюванням соціально-емоційного забарвлення: «Дивись-но, песик біжить», «Поглянь, малюк біжить».

Варто використовувати наочну демонстрацію призначення предметів, а також словесну підказку. Для переносу навички в повсякденне життя для дитини, яка не використовує мовлення з комунікативною метою спеціально створюють ситуації, де вона могла б виявити своє розуміння. Наприклад, мама каже: "Давай готувати обід. Принеси те, в чому ми варимо суп"; або: "Давай поливати квіти. Чим ти поливаєш квіти?" тощо.

РОЗДІЛ 3

ДИТИНА В СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

Педагоги стикаються з великою кількістю труднощів у навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Щоб подолати ці труднощі необхідно розуміти особливості пізнавального розвитку дітей з аутизмом та, виходячи з цих особливостей, формувати нові знання та навички.

Підґрунтям пізнавального розвитку є формування перцептивних функцій. Щодо дітей з аутизмом перцептивний розвиток також вирізняється поєднанням обдарованості і безпорадності. Поряд з затримкою формування реальної предметної картини світу, характерною є особлива увага до окремих відчуттів і перцептивних форм. Часто діти винаходять особливі прийоми механічного подразнення вух і очей, стимулюють себе окремими звуками, мають пристрасть до певних музичних фрагментів, з раннього віку можуть чітко розрізняти різноманітні відтінки кольорів і форми. Так, типовою є ситуація, коли, наприклад, дворічна дитина з аутизмом безпомилково знаходить серед безлічі картинок улюблену, швидко і безпомилково складає пазли, або орнаменти з мозаїки.

При цьому, у дітей з розладами аутичного спектра відзначаються труднощі довільного навчання, цілеспрямованого вирішення актуальних завдань. Складнощі в символізації, перенесення навичок з однієї ситуації в іншу пов'язані з типовими для аутичних дітей труднощами узагальнення, обмеженістю в усвідомленні підтексту, одноплановістю, буквальністю. Діти не в змозі активно переробляти інформацію та використовувати свої здібності, з тим, щоб пристосовуватися до реальності, яка постійно змінюється. При цьому аутичні діти можуть виконувати окремі складні розумові операції, іноді не за віком важкі математичні обчислення, стереотипне побудова схем руху транспорту та електроприладів. Ці стереотипні інтелектуальні ігри можуть бути досить витонченими, але при цьому не є справжньою активною взаємодією із середовищем. Вони слугують засобом відтворення одного й того ж приємного враження.

Таблиця 1

Сенсорно-пізнавальний розвиток в онтогенезі

<i>Вік дитини</i>	<i>Прояви сенсорно-пізнавального розвитку</i>
<i>Від народження до 1-го</i>	- мають інтерес до облич; - активно обстежують предмети різної форми та величини; маніпулюють ними. Привчаються виконувати дії, пов'язані із знаходженням предметів, однакових за формою та величиною іграшок;

року життя	- здатні усвідомити схему тіла: показують, де знаходяться очі, вуха, ноги тощо; - прагнуть наслідувати слова дорослого, інтонацію, міміку, деякі дії під час перебування в природному оточенні; - виявляють бажання спілкуватися з батьками, членами сім'ї, іншими дітьми; - виявляють інтерес до довкілля, прагнення діяти з предметами, розуміють назви навколишніх предметів, простих дій, прохання та вказівки дорослого, відгукуються на тон, яким дорослий заохочує до певних дій чи забороняє їх; - емоційно відгукуються на ігрові дії, колискові пісні, забавлянки; реагують на імена близьких людей, назви іграшок, дій
2-й рік життя	- виявляють інтерес до навколишніх предметів, порівнюють їх за формою та величиною, розуміють значення слів: великий, малий, сюди, туди, тут, такий самий, не такий як..., зараз, потім, ближче, далі; - мають елементарні уявлення про сонце, воду, рослини і тварин найближчого оточення; - розрізняють органи свого тіла, наслідують деякі правила догляду за ними, виявляють задоволення від прогулянок; - діти знають рідних людей, виявляють інтерес до них, бажання спілкуватися, вітають їх, дякують їм; - знають назви і призначення предметів побуту, з якими зустрічаються найчастіше у власному досвіді, вміють виконувати окремі дії з ними; - розуміють прості вимоги-заборони дорослого щодо елементарних правил безпечної поведінки; - виявляють бажання допомагати дорослим у господарсько-побутовій праці, інтерес до ігрових імітацій цих дій; - цікавляться діями вихователя, помічника вихователя, виявляють бажання спілкуватися з ними й дітьми в групі, спільно діяти
3-й рік життя	- з бажанням порівнюють групи предметів, називають їх кількість словами: один, багато, мало, більше, менше; формується предметне сприймання; - орієнтуються на собі і в напрямках відносно себе; - виявляють зацікавленість при доборі й групуванні іграшок, предметів за формою та величиною; - виявляють бажання пізнавати об'єкти і явища природи, мають позитивне емоційне ставлення до них; - мають уявлення про сонячне тепло і світло, воду, ґрунт і їх значення для життя рослин, тварин, людей; - знають своє прізвище, імена рідних людей, педагогів; уміють виражати своє ставлення до людей за допомогою слів, інтонації, міміки, дій; вітаються, прощаються, ввічливо просять надати допомогу, дякують за послугу, пропонують допомогу;

	- розуміють призначення різних кімнат людського житла та дитячого садка; уміють використовувати речі за призначенням, знають прості правила безпечної поведінки
4-й рік житт я	- відбувається перехід від поверхового відображення окремих розрізнених предметів і явищ до пізнання їх взаємозв'язків, взаємовідношень, від практичних спроб і помилок через постійне вдосконалення орієнтовних дій сприймання до мисленнєвих дій; - вдосконалюється зорово-рухова орієнтувально-дослідницька діяльність; сприймання стає осмисленим, цілеспрямованим, аналітичним процесом; - мовлення збагачується словами, що означають якості предметів, зв'язки та відношення між ними; - вирізняють кожен предмет із сукупності, називають словом «один», складають групу з окремих предметів, позначають її словом «багато»; - послідовно накладають предмет однієї сукупності на предмет іншої, зрівнюють групи за кількістю елементів; - розуміють суть запитання: скільки?, визначають кількість предметів, іграшок, звуків і позначають словами «один, багато, жодного»; «більше (менше) на один, порівну»; розрізняють і порівнюють предмети за величиною і формою, використовуючи геометричні фігури як еталони; - розуміють слова і вислови, що означають орієнтування в просторі (попереду — позаду, вгорі — внизу) і в часі (ранок, день, вечір, ніч); - дістають радість від пошуку і задоволення від одержаного результату; - легко застосовують знання в різних життєвих ситуаціях; - діти зацікавлено спостерігають за природою, виявляють бажання здобувати інформацію про неї; - на основі набутих знань установлюють прості причинні залежності між неживою та живою природою; - знають прізвище, ім'я та по батькові свої і членів сім'ї, домашню адресу; - знають прості правила поведінки на вулиці, у громадських місцях; - виявляють цікавість до трудової діяльності дорослих; відтворюють у дитячих іграх знайомі професії батьків, родини, близьких людей
5-й рік житт я	- виявляють інтерес до математичної діяльності, самостійно шукають способи розв'язання завдань; - порівнюють за кількістю елементів сукупності звуків, предметів, рухів; лічать предмети в межах п'яти; - розуміють значення кількісної і порядкової лічби; - порівнюють предмети за формою та величиною; - орієнтуються в просторі (ліворуч — праворуч), встановлюють послідовність подій (учора, сьогодні, завтра); - використовують здобуті математичні знання і вміння в самостійних

	іграх та різних видах діяльності; - мають знання про сезонні особливості стану об'єктів та явищ неживої природи, причини їх змін; - розрізняють об'єкти живої та неживої природи, розуміють потребу живих істот у чистій їжі, воді, повітрі; - з'являються спроби висловити свої уявлення, образно представити задум-прохання. Поява символічної функції – значущий крок у розумовому розвитку, це початок зародження внутрішнього плану мислення. Психічні процеси дитини поступово набувають ознак довільності; - орієнтуються в значенні праці людей найпоширеніших професій, називають характерні трудові дії; - відтворюють трудові дії дорослих в іграх, інших видах самостійної діяльності
6-й рік життя	- з бажанням займаються математикою, прагнуть здобувати знання; виявляють пізнавальний інтерес та пізнавальну активність, уміють цілеспрямовано спостерігати, роблять висновки й узагальнення; - лічать предмети в межах десяти, знають склад числа у межах 5; - розуміють відношення між числами; - визначають величину та форму предмета в цілому і його частин, уміють вимірювати довжину та об'єм речовин умовною міркою; розуміють відношення між предметами за величиною, встановлюють ряд величин за одним з параметрів; - виділяють ознаки геометричних фігур; - орієнтуються в місцезнаходженні предметів, користуються схемами; - знають дні тижня; - використовують знання в повсякденному житті; - розуміють значення неживої природи як середовища для життя живих істот; - мають поняття про особливості росту й розмноження рослин, поведінки тварин, розуміють їх взаємозалежність; - знають про сімейні традиції, свята, прагнуть зберегти сімейний затишок; - усвідомлюють, узагальнюють й перетворюються в категорії пізнавальної діяльності (простір, час, рух, якість, кількість тощо). Сприймання стає аналітичним: об'єктом пізнання починають бути ознаки, властивості предметів; - розвивається спостереження – довільне сприймання, що підпорядковується меті вивчення якогось явища, події, їх зміни
7-й рік життя	- відбуваються значні зміни в розумовій діяльності: навчаються сприймати умовність завдання, планувати її розв'язування подумки: пробують коментувати, доводити, міркувати; встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, бачать суперечності: розвивається здатність логічно мислити; - розвиваються мисленнєві операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація; розвиваються категорії мислення: причина–наслідок, ціле–його

	складові частини, істотні–неістотні ознаки. Розширюються знання про навколишній світ, людей, про самих себе; - виявляють зацікавленість у сприйманні й запам'ятовуванні математичних понять; легко виконують математичні завдання; - розуміють відношення між числами і цифрами (в межах 20), склад числа з одиниць і двох менших (у межах 10), знають структуру й суть простої арифметичної задачі; вміють розв'язувати задачі та приклади на додавання і віднімання, пояснюють вибір арифметичної дії (в межах 10); - порівнюють предмети за величиною і формою, геометричні фігури між собою; уміють ділити їх на частини; - визначають розташування предметів у просторі, використовують схему; - уміють орієнтуватися в часі, визначають час за допомогою годинника; - користуються календарем; - довільно в потрібний момент відтворюють знання, легко й швидко використовують їх у різних видах діяльності; - мають уявлення про основні об'єкти неживої природи (сонце, повітря, вода, ґрунт), їх властивості та стани, значення для живих істот, людей; - орієнтуються в рослинному і тваринному світі найближчого природного оточення; - розуміють взаємозв'язок між об'єктами природи, встановлюють послідовну причинну залежність між сезонними та природними явищами, станом рослин і тварин; усвідомлюють необхідність дбайливого ставлення до природи; - володіють елементарними вміннями організації самостійної діяльності, її планування, обговорення зробленого, самоконтролю
--	---

Особливості сенсорно-пізнавального розвитку дітей з аутизмом.

Як відомо, інформація в мозок потрапляє через сенсорні канали: очі, ніс, шкіру, вуха, язик. Але через вроджену чи набуту недостатність мозку (одна із теорій виникнення аутизму) інформація, отримана через органи чуття, надходить у мозок дітей з аутизмом як різноманітні частини пазлів. Тому вони сприймають навколишній світ фрагментарно і надають іншого значення речам.

Через *фрагментарність сприймання* дитина з аутизмом не помічає зв'язків між речами. Вона *не бачить цілого і не може розрізнявати первинні та вторинні речі* (теорія «Центральна узгодженість»). Таким чином, вона

може швидко загубити єдине ціле та запанікувати. Тому присутність одних і тих самих деталей життєво важливо для дитини з аутизмом.

Надання значення певній ситуації чи предметам в процесі сприймання займає більше часу в аутичної дитини, адже вона має обробити більшу кількість інформації, поєднати розрізнені частини в єдине ціле та присвоїти їм значення.

Виконання дії, що потребує дотримання правильного порядку деяких послідовностей, потребує правильного планування та організації. Дитина з аутизмом, котра насилу бачить єдине ціле, стикається, в результаті, з *труднощами* як в плануванні, так і в організації особистісних задач (теорія «Виконавчі функції»). Тому дитина не набуває таких навичок, якими в її віці вже опановують інші діти (чищення зубів, вибір одєжі, інколи – самостійна їжа). Коли ж її завдання спланувати заздалегідь, вона відчуває підтримку і може перейти до їх виконання. Але все одно, вона буде чинити опір новим діям, які їх пропонують інші люди.

Діти з розладами аутичного спектра не розуміють поведінку та емоції інших і не можуть їх передбачити («Теорія Розуму»). Їм також важко усвідомити та виразити особисту мотивацію, почуття, думки, або внутрішній світ. Вони практично не розуміють своєї ролі в будь-якій ситуації. Так, коли дитина з аутизмом б'є іншу дитину, вона не усвідомлює, що робить їй боляче. Так само, коли аутична дитина некоректно висловлюється (наприклад: «ти погано пахнеш», «в тебе негарна одєжа» тощо), вона не враховує почуттів інших людей.

При цьому, дитина з аутизмом може бути *гіпер-* або *гіпочутливою* до певних сенсорних стимулів. Як приклад гіперчутливість очей: подразники, що діють на очі, домінують, а це означає, що кількість «частин пазла» занадто велика. Дитина закриває очі, і разом з цим – спосіб отримання інформації. З гіпер-, або ж гіпочутливістю рота чи підборіддя може бути пов'язано те, що вона всі нові предмети намагається дослідити саме підборіддям. Дуже важливо знати, чи виявляються у дитини подібні

симптоми, оскільки це може стати на заваді подальшого пізнавального розвитку.

Для дітей з аутизмом характерним є труднощі *генералізації знань*. Дитина вивчивши, що геометрична фігура зеленого кольору – це квадрат, може не сприймати за квадрат таку саму геометричну фігуру червоного кольору. Можуть виникати труднощі щодо перенесення цих знань на реальні предмети та дії з ними. Дитина з аутизмом з великими труднощами використовує навички, якими вона раніше оволоділа, приблизно в такій самій ситуації. Щоб ними скористатися, необхідно, щоб ситуація для дитини була ідентичною до найменших деталей.

Аутичні діти часто демонструють незрозумілу, на перший погляд, поведінку: істерики, крики, агресія чи самоагресію. Причини такої поведінки завжди є.

Характерним проявом розладів аутичного спектра є те, що діти майже не наслідують за дорослими, не звертають особливої уваги на їх дії. Змусити дитину наслідувати за дорослим неможливо, якщо вона сама не хоче цього роботи і не розуміє, що це означає.

Напрями корекційно-розвивальної та навчальної роботи

Підґрунтям розробки змісту на напрямів сенсорно-пізнавального розвитку для дітей з аутизмом стали для нас надбання світової практики та власного досвіду. У цьому контексті нами виокремлено п'ять рівнів послідовної роботи з аутичними дітьми:

Рівень 1 – Чуттєвий досвід;

Рівень 2 – Знання про предмет;

Рівень 3 – Знання про властивості предмета;

Рівень 4 – Знання про зв'язки між предметами, взаємовідношення;

Рівень 5 – Знання про послідовність, причину і наслідок дій та подій.

Кожний з означених рівнів вирішує певні завдання і стає основою для подальшого сенсорно-пізнавального розвитку дітей з аутизмом.

Рівень 1. Чуттєвий досвід

Показники успішного розвитку дітей:

<i>Чуттєвий (сенсорний) досвід</i>
- дивиться в обличчя; - досліджує предмети різноманітними способами: роздивляється предмет в руці, перекладає предмет з однієї руки в іншу, бере два предмети зі столу, стукає двома предметами один об одний; - тягнеться за предметом, захоплює його великим та вказівним пальцями; - слідує поглядом за рухомих предметом, фіксуючи на ньому погляд; - торкає руками власне відображення у дзеркалі; - повертає голівку в пошуках вихідного звуку; - будує предмети із двох кубиків; - залюбки роздивляється яскраві картинки; - спостерігає за будівництвом башти

Завдання

Навчальні:

- розвивати прагнення дитини досліджувати предмет;
- формувати здатність до наслідування.

Корекційні:

- формувати зорове та слухове зосередження;
- формувати здатність до розширеної орієнтації у довкіллі.

У навчально-виховному середовищі створюється атмосфера, за якої дитина має багато можливостей для пізнання та дослідження навколишнього світу: чим більше предметів дають дитині, тим більша ймовірність того, що вона знайде серед них щось цікаве і стимулююче. Окрім того, різноманітні іграшки дають дитині можливість узагальнювати свої навички, робити порівняння та поглиблювати свої знання про навколишнє.

Не варто обмежувати дитину стандартними іграшками: їй можна дозволити грати з різноманітними предметами і матеріалами різноманітної текстури, розміру, форми, ваги, кольору та інших якостей; побутовими

речами (кухонний посуд, тканини та предмети побуту; саморобними брязкальцям, ємностями, наповненими кольоровими кульками, квасолею, монетами, водою; матеріалами, що мають відмінності на дотик (бумага, бархат, шкіра, шовк, хутро, поліетилен, метал, віск, дерево, камінь); іграшки, що світяться та звучать і є дуже привабливими для більшості дітей.

Дуже часто у дітей з РАС відбувається застрягання на певних діях, стимуляціях (рухах), предметах. В такому випадку, якщо іграшки/предмети представляють більший інтерес ніж люди, слід зробити так, щоб до цих предметів у дитини не було вільного доступу. Варто тримати такі предмети на рівні очей слід до того часу, поки дитина не погляне в очі, і тільки після контакту очима, давати очікувану іграшку/предмет. Таким чином досягається розуміння дитиною того, що за предметом є людина, що потреби задовольняє не окрема рука, а матір чи батько.

Важливо навчитися наслідувати дії дитини, що стає «пасткою уваги» для неї. Вона поступово починає звертати увагу на дії дорослого, а згодом розпочне наслідувати сама.

Так само варто наслідувати звуки, котрі дитина видає, копіювати її посмішки та гримаси, щоб дитина починала повертати голівку в пошуках вихідного звуку, шукати обличчя дорослого.

Рівень 2. Знання про предмет

Показники успішного розвитку дітей:

Формування елементарних математичних уявлень	
Кількість	- розрізняє поняття «один-багато»; - виділяє один та багато предметів із групи предметів
Величина	- розрізняє 2 предмети різного розміру – «великий – маленький»; - виділяє великий або маленький предмет із групи контрастних за розміром предметів
Форма	- розрізняє дві різні геометричні форми
Ознайомлення з навколишнім світом	

Родина	- має первинні уявлення про себе (впізнає та показує себе в дзеркалі), близьких людей (впізнає та показує мати, батько)
Іграшки	- впізнає та показує 2-3 іграшки (м'яч, лялька, пірамідка, машинка або ін.)
Тварини	- впізнає та показує кішку, собаку (справжня, іграшка, малюнок)
Посуд. Їжа	- знає та використовує за призначенням чашку (п'є), ложку, тарілку (їсть); знає та показує звичну для себе їжу
Формування сенсорного досвіду	
- реагує на стимуляцію тактильних відчуттів за допомогою чергування торкань твердою—м'якою, сухою—вологою, теплою—холодною поверхнями; - виконує скоординовані дії з предметами (ставить кубик на кубик, нанизує кільця на пірамідку тощо); - виділяє окремий предмет серед інших за проханням дорослого; - співвідносить знайомий об'ємний предмет з його плоскінним зображенням; - знаходить і приносить заданий добре знайомий предмет; - знає та впізнає серед інших червоний та жовтий кольори; - малює кола; - виконує подвійне прохання	

Завдання

Навчальні:

- розвивати здатність до сприймання та спостереження за предметами; формувати уявлення про предмети побуту, які найчастіше використовує дитина, назви окремих їх ознак і дій з ними, прості правила безпеки при користуванні ними, а також про іграшки, їх назви і дії з ними;
- формувати здатність вживати у власному мовленні слова, що дають уявлення про час (зараз, потім), величину предметів (великий, малий);
- розвивати вміння виконувати предметні дії, які потребують вміння підбирати, суміщати предмети або його частини;
- формувати вміння розрізняти предмети за величиною і формою (великий, малий, схожий на куб, кулю); групувати подібні та співвідносити різні

предмети за величиною, формою; порівнювати об'єкти з урахуванням двох властивостей (величина і форма тощо).

Корекційні:

- формувати здатність до відгуку;
- навчати діяти за інструкцією;
- формувати здатність вживати у власному мовленні слова, що дають елементарні уявлення про орієнтування в просторі (там, тут, сюди, туди).

На II рівні розвитку, що отримав назву «Знання про предмет» характерним для дітей є продовження *пізнання навколишнього світу через предмети*. Спочатку дітям здається, що предмет існує, лиш поки вони його бачать, і зникає, коли йде з поля зору. Але згодом з'являється розуміння того, що предмети продовжують існувати, навіть коли ти їх не бачиш. Це розуміння є одним із важливіших етапів в когнітивному розвитку дитини: воно означає *зародження абстрактного мислення*. В результаті цього розуміння дитина починає повертати голову, щоб звертати увагу на предмет, вчиться примирятися з відсутністю людей та предметів, пізнає їх. Коли дитина кидає та роняє іграшки та із задоволенням дивиться як мама знов и знов їх піднімає, це означає, що вона починає розуміти *ідею постійного існування предметів*. Дитина починає повертати голову слідом за предметом, а згодом вчиться знаходити частково (а згодом — і повністю) заховані предмети. Вона отримує задоволення від гри в хованки, тому що вона підтверджує: те,що сховане, все одно існує.

Як тільки дитина отримує можливість пересуватися, вона починає досліджувати навколишню дійсність, прагнучи дізнатися як можна більше про світ навколо себе. На певному етапі розвитку навіть цілої коробки іграшок, поставленої посеред кімнати, недостатньо для дитини. Вона прагне відкрити та закрити всі двері, спустошити всі ящики і дотягнутися до вази на верхній полиці.

Для дітей з РАС характерним є істерики, крики, агресивна поведінка. Причини такої поведінки завжди є. Щоб усунути небажану поведінку слід використовувати правило «Дай 5». «Дай 5» - це сукупність п'яти питань, а саме «ХТО?», «ЩО?», «КОЛИ?», «ДЕ?», «ЯКИМ ЧИНОМ?», відповідь на які, допоможе дитині з РАС краще зрозуміти ситуацію, вимоги до неї, і шляхи реалізації вимог. Виходячи з вищезазначених особливостей когнітивного розвитку дітей з РАС, ми робимо висновок, що використання правила «Дай 5» суттєво зменшить напругу в дитини, оскільки вона почує, що саме вона (хто?) має принести олівці (що?) зараз (коли?) на килимочок (де?), для цього необхідно відкрити шухляду, взяти олівці, закрити шухляду, підійти до вихователя і віддати олівці (яким чином?). Якщо дитина погано сприймає звернену мову, то слід використовувати картки із зображеннями послідовних дій.

Рівень 3. Знання про властивості предмета

Показники успішного розвитку дітей:

Формування елементарних математичних уявлень	
- складає групу предметів за виокремленою ознакою (розмір, колір, форма); - виокремлює однакові предмети з групи	
Кількість	- розрізняє поняття «один–мало–багато»; - розуміє питання «скільки?»; - знає цифри 1, 2; рахує в межах 2; - співвідносить кількість один та два з кількістю пальців, розрізняє кількість «два»;
Величина	- розрізняє поняття «великий–маленький», «однакові–різні»; - складає мотрійку, пірамідку з 2-3 частин, порівнюючи їх засобом прикладання, визначаючи велику та маленьку; - співвідносить різнорідні предмети за розміром (велика лялька–великий стілець); - розрізняє три довжини
Форма	- розрізняє п'ять геометричних форм; - співвідносить об'ємні геометричні фігури з плоскими
Ознайомлення з навколишнім світом	
Родина	- впізнає та показує себе в дзеркалі та на фотографії, впізнає та показує на фотографіях своїх батьків, знає членів своєї родини (бабуся, дідусь, брат, сестра); - знає та відкликається на своє ім'я

Частини тіла	- знає частини тіла: голова, руки, ноги; - знає частини обличчя: очі, ніс, рот, вуха
Тварини	- впізнає та показує кішку, собаку, ведмедя, зайця, лисичку (справжня, іграшка, малюнок); - імітує голоси та рухи знайомих тварин
Іграшки	- впізнає та показує іграшки в ігровому куточку; - співвідносить іграшку з її зображенням; - здійснює предметно-маніпулятивні дії з іграшками за наслідуванням; - здійснює прості ігрові дії з лялькою з використанням звуконаслідування
Посуд. Їжа	- знає та використовує за призначенням посуд; - співвідносить предмети посуду з ляльковим посудом або з його зображенням; - знає назву та показує звичну для себе їжу
Овочі. Фрукти	- знає та впізнає овочі (картопля, огірок, помідор); - знає та впізнає фрукти (яблуко, банан, лимон, апельсин); - співвідносить справжні овочі (фрукти) з їх зображенням на малюнку
Одяг. Взуття	- знає та впізнає одяг та взуття (шапка, плаття, штани та ін.); - співвідносить одяг з певною частиною тіла; - співвідносить знайомий одяг (взуття) з його зображенням на малюнку
Меблі. Побутові прилади	- знає та впізнає меблі (стілець, стіл, ліжко, шафа) та побутові прилади (пилосос, холодильник, телевізор); - використовує знайомі меблі за призначенням; - співвідносить знайомі меблі (побутові прилади) з їх зображеннями на малюнку
Рослини	- знає та розрізняє дерево, квітку
Формування сенсорного досвіду	
- розрізняє за допомогою тактильних відчуттів різні властивості предметів; - диференціює на слух звуки знайомих музичних інструментів, іграшок, побутової техніки; - співвідносить слово з відповідною дією (стій, іди, біжи, стрибай, дай, на); - розрізняє основні кольори; - знаходить два схованих предмети; - розрізняє «хлопчик» і «дівчинка»; - впізнає частину цілого; - проводить лінію, що з'єднує дві точки; - розуміє поняття «зранку/ввечері»	

Завдання:

Навчальні:

- навчати бути спостережливим, порівнювати, впізнавати, групувати;

- вчити орієнтуватися на собі та в напрямі «від себе»: показувати частини свого тіла, рухатись у зазначеному напрямку. Розуміти слова, що означають напрями: «вперед–назад», «угору–вниз», «у сторони», «перед» тощо;
- формувати уявлення про частини доби (ранок, день, вечір, ніч). Учити розрізняти дії, що виконують діти і дорослі в різні частини доби;
- формувати знання про числа і цифри в межах двох, утворення числа. Розвивати розуміння відмінності між кількісною і порядковою лічбою та відмінності між групами предметів (сукупностями, множинами);
- формувати уявлення про ознаки геометричних фігур (квадрат, круг, трикутник, куля, куб, циліндр), розвивати здатність використовувати фігури як еталони для визначення форми предметів, учити виконувати такі завдання: добери однакові або подібні за формою предмети тощо.

Корекційні:

- формувати пізнавальні процеси: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви;
- розвивати предметні та ігрові дії з предметами, варіювати умови їх здійснення;
- навчати розпізнавати членів родини, вміти гратися з ними;
- формувати уміння здійснювати прості ігрові дії з лялькою з використанням звуконаслідування.

ІІІ рівень отримав назву «Знання про властивості предметів» оскільки саме в цей період діти активно досліджують і починають *розуміти властивості предметів*, в дитини формується *розуміння причинно-наслідкових зв'язків*. Самий простий приклад: дитина натискає на кнопку механічної іграшки, і з цієї іграшки, з відкритих дверцят вискакує собачка. Згодом дитина розуміє, що поява собаки – це прямий наслідок того, що вона

натиснула кнопку. Діти вивчають різноманітні види причинності; ось чому вони так полюбляють включати та виключати світло, телевізор, а також гратися з клавіатурою комп'ютера. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків дуже важливо, так як воно дає дитині розуміння, що вона здатна впливати на навколишній світ.

Якщо відбувається нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків, варто підвести дитину до однолітків, які використовують іграшки, що після натискання на кнопку починають світитися, співати, розповідати.

Дитина починає *співвідносити предмети*. Наприклад, дитина кладе ложечку в чашку, кубик в коробку, заганяє м'яч під стільчик або наповнює пусту коробку іграшками. Вона вчиться співвідносити розміри, форму, вагу предметів. Порівняння розміру, форми, ваги предметів закладає основи абстрактного та математичного мислення.

Співвіднесення предметів діти отримують через гру з однолітками. Покажіть дитині, як можна поставити менший предмет на більший і як весело потім буде зруйнувати цю башту (на занятті з конструювання), дозвольте це зробити й іншим дітям. Потренуйтеся з різноманітними предметами, щоб дитина зрозуміла, що верхній предмет необхідно ставити не на краєчок, а посередині, і що нижчі предмети повинні бути більші, а вищі – менші. Візьміть велику коробку. Спускаючи в неї предмети, трясіть нею, як брязкальцями, і дитина обов'язково зверне на це увагу. Заохочуйте дитину разом з усіма складати іграшки в коробки та по зонах, і перекладайте із однієї коробки в іншу. Використовуйте іграшки з отворами різноманітних форм, в які вкладаються відповідні фігури. Спонукайте дитину катати машинки, кульки, м'ячики вниз по трубам, книгам, дерев'яним дошкам, в грі з своїми однолітками. Прив'яжіть до машинки ниточку і навчіть рухати іграшку, не торкаючись до неї.

Граючись з декількома предметами одночасно та вивчаючи їх взаємне співвідношення, діти починають будувати. Спочатку вони будують невисокі башти з великих кубиків, а потім руйнують їх, а згодом переходять на менші

кубики та інші будівельні матеріали, будують високі мости, башти та інші конструкції (використовуйте будівельні матеріали різного розміру та ваги). При цьому дитина отримує нову інформацію про вагу, форму, структуру. Окрім башт будуйте й інші конструкції: стіни, будинки, гаражі. Будуйте башти з предметів більш складної форми.

У цей період відбувається формування *розуміння* щодо *схожості предметів*, вибір по певних ознаках, називання властивостей і предметів. Вивчення нового поняття завжди відбувається в описаному порядку: спочатку дитина помічає, що два об'єкти схожі (підбір за подібністю), згодом починає розуміти, чим саме вони схожі (підбір за певними ознаками), і, нарешті, вчиться називати певні ознаки чи предмети. Спочатку діти підбирають за схожістю тільки два абсолютно схожих предмети (наприклад, два однакових м'яча). Навчання розпочинається з реальних предметів, таких, як ведмедики чи кубики; поступово діти вчать співвідносити реальні предмети із зображенням на картках, а згодом одну картку з іншою карткою. Потім дитина може підбирати предмети одного кольору, засвоює поняття «великого» та «маленького», «довгого» та «короткого».

Здатність підбирати предмети за схожістю, іншими словами, бачити схожість та різницю предметів, необхідна для того, щоб потім оволодіти навичками читання та рахування.

Варто розпочати з двох однакових наборів із трьох предметів, простих і гарно знайомих дитині в повсякденному житті. Педагог кладе перед дитиною один набір предметів, згодом дає їй по чергово предмети з іншого набору і просить відшукати «пару».

За тим самим принципом можна зробити два ідентичних набори із карток (починаючи із зрозумілих кольорових карток, зображуючи прості, гарно відомі дитині предмети). Дитина має знайти парне до своєї картки зображення. Поступово треба перейти від кольорових карток до простих контурних малюнків.

Можна взяти іграшку із різними отворами, щоб дитина методом спроб та помилок, перебираючи всі варіанти, зрозуміли, який отвір належить певній фігурі. Варто запропонувати одноліткам допомогти дитині з аутизмом, та згодом вона навчиться впізнавати геометричні фігури, спочатку кружечки, згодом квадрати, трикутники і зірочки.

Щодо підбору за схожістю кольорів, то слід розпочати з найяскравіших – червоного та жовтого; від них перейти до синього та зеленого. Можна підібрати дві сумки, коробки чи пакети – червону та жовту, потім запропонувати дітям відшукати на килимку заздалегідь розкидані предмети тих самих кольорів. Ще можна розподілити дітей на дві групи та у вигляді естафети запропонувати відшукати предмети певного кольору.

Рівень 4. Знання про зв'язки між предметами, взаємовідношення

Показники успішного розвитку дітей:

Формування елементарних математичних уявлень	
- використовує прийоми практичного порівняння сукупностей предметів: накладання, прикладання, зіставлення пар; - співвідносить з кожним предметом однієї групи тільки один предмет іншої групи;	
Кількість	- розрізняє поняття «більше, менше, однаково, пара»; - порівнює сукупності однакових предметів, розташованих в рядок один під одним (від 2 до 5 предметів); - складає рівні за кількістю множини (від 2 до 5 об'єктів); - співвідносить кількість 1-5 з кількістю пальців; - розуміє питання «скільки?», рахує в межах п'яти; - знає цифри 1-5; - знаходить та складає пари добре знайомих предметів за кольором, розміром («Підбери пару»); - знає склад числа 3; - розуміє та виконує інструкції: візьми та поклади стільки ж
Величина	- розрізняє поняття «великий – малий», «довгий – короткий», «однакові – різні»; - узагальнює предмети за ознакою розміру та довжини; - складає упорядкований ряд з 3 предметів за ступенем виразності якості (від великого – до малого, від довгого – до короткого); - співвідносить різnorідні предмети за розміром та довжиною
Форма	- розрізняє шар, куб та трикутну призму (дах); - співвідносить об'ємні геометричні фігури з плоскими: шар – коло, куб – квадрат, трикутна призма – трикутник; - виконує співвідношення за допомогою методу проб, примірювання, зорового співвідношення; - групує однакові за розміром, кольором предмети різної геометричної форми
Ознайомлення з навколишнім світом	
Я та інші	- розуміє поняття «свій», «чужий»; - впізнає та показує на фотографіях членів своєї родини, знає імена членів родини; - ідентифікує себе за статевою ознакою
Частини тіла. Засоби гігієни	- знає частини тіла: голова, руки, пальці, ноги, тулуб, шия, живіт, спина; - знає частини обличчя: очі, ніс, рот, вуха, щоки, язик, зуби, губи, волосся; - показує частини тіла, обличчя на собі (перед дзеркалом), ляльці, малюнку, близьких дорослих; - самостійно використовує за призначенням засоби гігієни
Тварини. Птахи	- знає особливості зовнішнього вигляду та поведінки знайомих тварин; - має уявлення про те, що деякі тварини живуть у лісі – «дикі тварини», а інші живуть біля оселі людини – «свійські тварини»; - імітує голоси та рухи знайомих тварин; - співвідносить між собою іграшкових тварин з їх зображенням на картинках, та малюнках у дитячих книжках
Посуд. Їжа	- розрізняє між собою посуд з якого їдять або готують їжу; - співвідносить предмети посуду (кількість знайомого посуду розширюється) з ляльковим посудом або з його зображенням
Овочі. Город	- знає та впізнає овочі (картопля, огірок, помідор, морква, цибуля, капуста); - знає, що овочі ростуть на городі (на землі); - співвідносить справжні овочі з їх зображенням на малюнку або з муляжами
Фрукти. Сад	- знає та впізнає фрукти (яблуко, банан, лимон, апельсин, груша, абрикос, слива); - знає, що фрукти ростуть в саду на дереві; - співвідносить справжні фрукти з їх зображенням на малюнку або з муляжами
Одяг. Взуття	- знає та розрізняє одяг та взуття для приміщення та вулиці; - співвідносить одяг з певною частиною тіла; - співвідносить знайомий одяг (взуття) з його зображенням на малюнку та ляльковим одягом (взуттям);

<i>Пори року. Свята</i>	- називає та (або) визначає за малюнком основні ознаки заданої пори року: зима – сніг, холодно...; - визначає за допомогою дорослого стан погоди під час спостережень: холодно, світить сонце, дує вітер, йде дощ...; - розуміє поняття «свято», та його основні ознаки (святкове вбрання, пригостання, подарунки...)
<i>Росли- ни</i>	- знає та розрізняє справжні дерево, квітку, кущ, трава та співвідносить з їх зображенням
Формування сенсорного досвіду	
- знаходить на дотик предмет за описом якостей (знайди м'який, маленький, пухнастий; знайди твердий, холодний...); - знаходить контур предмета з 2-3 запропонованих контурів; - розрізняє за допомогою тактильних відчуттів температурні властивості предметів (холодний, теплий, гарячий); - диференціює на дотик (не дивлячись, гра «Чарівна торбинка») п'ять предметів, контрастних за формою або розміром; - виконує за наслідуванням дорослому різні імітаційні вправи (плаває у морі; кидає уявлені сніжки...); - запам'ятовує 2-3 предмета, іграшки, геометричних фігури та викладає їх у запропонованій послідовності; - знає та впізнає серед інших основні кольори; - виконує трьох складне прохання; - розуміє поняття «вчора» і «завтра»	

Завдання:

Навчальні:

- вчити аналізувати та узагальнювати отримані знання про предмети та їх властивості;
- формувати знання про числа і цифри в межах п'яти, утворення числа. Формувати розуміння відмінності між кількісною і порядковою лічбою та відмінності між групами предметів (сукупностями, множинами); вчити порівнювати дві групи предметів накладанням, прикладанням, перелічуванням; лічити предмети, різні за формою та величиною, незалежно від відстані між ними, в межах п'яти; називати числа по порядку, утворювати рівність з нерівності шляхом зменшення (збільшення) однієї із множин;
- формувати знання про назви та ознаки геометричних фігур (квадрат, круг, трикутник, куля, куб, циліндр), використовувати

фігури як еталони для визначення форми предметів, учити виконувати такі завдання: добери однакові або подібні за формою предмети тощо;

- навчати дітей орієнтуватися у часі, встановлювати послідовність подій: учора, завтра.

Корекційні:

- формувати пізнавальний інтерес до навколишнього світу;
- розвивати вміння співпрацювати з вихователем та однолітками;
- вчити переносити отримані знання на інші предмети та ситуації;
- розвивати вміння імітувати голоси та рухи знайомих тварин;
- розвивати розуміння словесних інструкцій та обов'язковість їх виконання.

Цей рівень освітньої лінії отримав назву «Знання про зв'язки між предметами, взаємовідношення», оскільки на цьому етапі дитина навчається *аналізувати набір предметів і розділяти його на групи*, що складаються з однакових або схожих предметів. Поступово класифікація предметів стає все більш узагальненою. Наприклад дитина може зібрати весь посуд або набір транспорту. Ці навички ми використовуємо на протязі всього життя, коли робимо порядок у своїх речах та в навколишній обстановці, крім цього ця навичка сприяє організації мислення та пам'яті.

Щоб сформувати ці навички необхідно сортувати вилки, ножі, ложки; зовні схожі предмети, наприклад ракушки різноманітних форм та листочки з різних дерев.

Слова, що значать числа, дитина впізнає та починає використовувати досить рано, але ще довгий час не сприймає абстрактного поняття числа. Їй необхідний час, щоб зрозуміти, що «один» – це один предмет, «два» – два предмети тощо. Спочатку у дитини *формується поняття «один», «два», «багато»* (більше двох), і лише згодом вона починає розуміти інші числа. Крім того, дитина пізнає поняття, що лежать в основі математики: великий-

маленький, довгий-короткий, тяжкий – легкий, і вчиться оперувати поняттями ваги, розміру.

Щоб сформувати *розуміння числа та кількості*, грайте з дитиною в ігри, що розвивають розуміння послідовності, дуже важливого в подальшому навчанні математики.

Починати варто з простого чергування двох кольорів, викладаючи різнокольорові бруски чи кубики в певній послідовності, згодом поступово ускладнюйте послідовність. При цьому дитині показують послідовність кольорів і просять її повторити, а згодом продовжують.

Спонукайте дитину до чергування разом з однолітками, та виберіть одну дитину, яка буде перевіряти роботу інших (щоб біля кожної тарілки лежав один відповідний столовий предмет). Теж саме можна зробити, запропонувавши дитині з'єднати лініями відповідні два малюнки, наприклад ніж і вилку, собаку та кісточку, кішку та кошеня.

При підрахунку предметів намагайтеся зробити числа зрозумілими та такими, що їх можна відчутти. Рахуйте вголос і відкладайте підраховані предмети в сторону: «Один кубик, два кубика». Починайте з чисел «один» і «два». Використовуйте предмети, котрі можна брати в руки: кубики, м'ячі, кольорові кульки, взуття, печиво.

Поступово дитина *розуміє*, що *текст має значення*, котре можна «розшифрувати», і що це значення залишається одним і тим самим. Про це вона дізнається, роздивляючись книги. Спочатку дитину цікавлять книги з картинками; вона починає показувати на відповідні ілюстрації і слухати читання коротких текстів, котрі їх супроводжують. Зрозумівши значення картинок, вона розуміє, що і текст має значення, його можна прочитати та зрозуміти. Дитина бачить, що кожен раз читається одне й те саме. Слухаючи читання знайомої книги, вона починає передбачувати, що трапиться далі, і вставляти по пам'яті пропущені слова. Іноді діти сердяться, коли батьки щось пропускають чи добавляють при читанні.

Інша важлива навичка, необхідна для того, щоб навчитися читати, – *здатність розрізняти і запам'ятовувати вигляд знаків і букв*. Спершу дитина вчиться розрізняти та співвідносити картинки, потім символи, а від символів – вже переходити до букв. Першими впізнають найбільш знайомі слова: власне ім'я, імена членів родини.

Щоб сформувати ці уміння перш за все необхідно розвивати у дитини цікавість до книжок. Читайте книги разом. Почніть з дуже простих, багато та яскраво проілюстрованих книг, присвяченим простим та знайомим дитині предметам, людям, тваринам. Навчіть дитину правильно тримати книгу і «читати» її зліва направо. Згодом переходьте до простих сюжетних історій, в котрих люди здійснюють будь-які дії, наприклад описується режим дня дитини та похід мами в магазин. Таким чином у дитини формується уявлення про послідовність подій.

Варто навчити дитину знаходити певну книгу чи певну картинку в книзі за вказівкою. Дитина має зрозуміти, що друкований текст має зміст, котрий можливо «розшифрувати». Покажіть їй як ви читаєте слова в книгах, на картках, на об'явах.

Малювання та письмо – складні навички, в котрих поєднуються фізична можливість і розуміння. Для малювання дитині необхідна не тільки фізична можливість тримати в руці олівець і проводити лінії, а ще й здібність усвідомлення відношення олівця до паперу і розуміння того, що малюнок може щось значити.

Спочатку діти хаотично черкають олівцем по папері, не звертаючи увагу на те, що у них виходить. Згодом, дивлячись на своїх однолітків, починають *проводити вертикальні та горизонтальні лінії, точки*, а вже пізніше – *кружечки*. Вони вчаться контролювати свої рухи і усвідомлено намагаються відтворити більш складні геометричні форми. Дитина розуміє, що малювання служить двом цілям: із геометричних фігур можна зробити і малюнки, і букви. На цьому етапі діти починають копіювати символи, у тому числі букви, малювати схематичні зображення людей та будинків.

Щоб сформувати ці уміння треба заохочувати дитину креслити на папері горизонтальні, вертикальні та діагональні лінії, вводячи це у сюжет (наприклад, креслити горизонтальні лінії, як грядки, де будуть рости морквинки для зайчика).

Можна провести на аркуші паперу дві лінії на відстані 3-6 см одна від одної і подивіться, чи зможе дитина провести лінію між ними; намалювати яскравим маркером широку лінію і попросити дитину провести по ній олівцем. Поступово варто звужувати лінію і ускладнювати їх контур. Спочатку нехай лінії можуть бути прямими, а згодом складнішими.

Рівень 5. Знання про послідовність, причину і наслідок дій і подій

Показники успішного розвитку дітей:

- використовує прийоми практичного порівняння сукупностей предметів: накладання, прикладання, зіставлення пар;
- бере предмети ведучою рукою та розкладає їх у напрямку зліва направо;
- здійснює перетворення множини (додає або зменшує);
- здійснює групування предметів за 1-2 ознаками (колір, розмір, форма);

103

Кількість	- розрізняє поняття «більше, менше, однаково, порівну, пара»; - порівнює сукупності однакових предметів, розташованих в рядок один під одним (до 10 предметів); - складає рівні за кількістю множини (до 10 об'єктів); - співвідносить кількість 1-10 з кількістю пальців, паличок для рахування; - розуміє питання «скільки?», рахує в межах 10; - знає правила рахування предметів: перекладання, торкання вказівним пальцем; - утворює наступне число шляхом додавання одного предмета до групи, попереднього – вилучення одного предмета з групи; - утворює число шляхом додавання або вилучення кількох предметів із групи в межах 5; - має уявлення про число та цифру в межах 10; - розрізняє цифри, співвідносить їх з кількістю предметів
------------------	--

Величина	- розрізняє поняття «високий–низький», «довгий – короткий», «широкий– вузький» на основі слухового, тактильного та зорового відчуття, засобом накладання, прикладання; - вміє візуально визначати розмір контрастних предметів (принеси великий м'яч); - складає упорядкований ряд з 5 предметів за ступенем виразності якості; - співвідносить різномірні предмети за розміром , довжиною, шириною
-----------------	--

Форма	- розрізняє плоскі геометричні фігури: коло, квадрат, трикутник, прямокутник, овал; - співвідносить знайомі об'ємні геометричні фігури з плоскими; - знаходить та вилучає зайвий предмет на основі зорово-рухового та тактильного відчуття, засобом накладання, прикладання; - групує однакові за формою та різні за розміром, кольором предмети; - утворює знайомі геометричні фігури за допомогою трафаретів, за опорними крапками в процесі вирізування, малювання, штрихування
--------------	--

Ознайомлення з навколишнім світом

Я та рідний край	- знає своє прізвище; - розуміє поняття «свій», «чужий», «мій», «моє»; - ідентифікує себе та навколишніх за статевими ознаками; - знає та називає рідну батьківщину, знає назву рідного міста, має уявлення про свою домашню адресу
-------------------------	--

	- знає особливості зовнішнього вигляду та поведінки знайомих птахів (горобець, ворона, синиця тощо); - має уявлення про те, що деякі птахи живуть у місті, парках, лісі – «ликі птахи», а інші живуть біля оселі людини на
--	---

<i>Часові уявлення</i>	- має уявлення о частинах доби (ранок, день, ніч) та особливостях діяльності людей в цей час (ранок – прокидається, вмивається...)
<i>Рослини</i>	- знає та розрізняє 2-3 види дерев (береза, дуб, тополя тощо); - знає та розрізняє 2-3 види квітів (тюльпан, троянда, волошки...)
<i>Комахи</i>	- знає та розрізняє за зовнішнім виглядом деякі види комах (муха, комар, бджола тощо); - розуміє узагальнююче слово «комахи»
Формування сенсорного досвіду	
	- визначає та усуває зміни у ряді запропонованих предметів; - складає візерунок, запропонований педагогом з дрібних геометричних фігур; - домальовує контури предметів, геометричних фігур, виконаних у вигляді крапок; - доповнює цілісне зображення предмета, добираючи необхідні частини; - орієнтується на аркуші паперу, виділяючи верх, низ, сторони, середину; - знає та впізнає серед інших червоний, жовтий, зелений, синій, білий, чорний кольори; - складає розрізні картинки, грає в настільно–друковані ігри («Лото», «Доміно» тощо)

Завдання:

Навчальні:

- продовжувати вчити аналізувати та узагальнювати отримані знання про дії, події, предмети та їх властивості;
- формувати вміння лічити в межах першого десятка, розрізняти кількісну і порядкову лічбу; усвідомлювати, що число не залежить від величини предметів, відстані між ними, просторового розміщення і напрямку лічби (зліва — направо або справа — наліво); позначати кількість відповідною цифрою;
- формувати вміння порівнювати числа, встановлювати рівність з нерівності; формувати поняття про пару;
- вдосконалювати вміння порівнювати предмети за довжиною, шириною, висотою, товщиною;

- формувати уявлення, що геометричні фігури можна умовно поділити на дві групи: площинні (круг, квадрат, прямокутник, чотирикутник) і об'ємні (куб, куля, циліндр). Визначати форму предметів за допомогою геометричної фігури як еталона (м'яч, кавун — схожі на кулю, косинка — на трикутник і т.д.).

Корекційні:

- формувати стереотип «учбової поведінки»;
- формувати знання про послідовність, причину і наслідок дій і подій;
- розвивати вміння співпрацювати з вихователем та однолітками;
- розвивати розуміння виконання правил поведінки у суспільних місцях.

Цей рівень отримав таку назву тому, що саме на цьому етапі відбувається активне отримання знань про послідовність, причину і наслідок дій і подій. Основним завданням на цьому етапі є організація *стереотипу «учбової поведінки»*, що дозволяє в подальшому легше утримуватися дитині на груповому занятті та виконувати інструкції педагога.

Один із методів поступового звикання до занять починається з розглядання фотографій із сімейного альбому. Відбираються фотографії самої дитини і членів її сім'ї. Мама (або замість неї педагог) готує для всіх фотографій таблички з написами: «я», «мама», «папа», «бабуся», «дідусь», «сестра», «брат». Розкладаються перед дитиною фотографії ліворуч, а таблички з написами - праворуч (на початку занять використовується не більше п'яти знімків і, відповідно, не більше п'яти підписів. Потім їх кількість можна збільшити до 7-10). Береться одна фотографія і кладеться посередині, потім знаходиться для цього знімка табличка з написом і кладеться під фото, коментуючи: «Дивись, це тато (показує на знімок). А тут написано:» Тато «(показує на табличку)». Те ж саме проробляється з усіма іншими знімками. Після кількох спільних занять дитина засвоює спосіб дій з фотографіями і табличками, і частина завдань може виконувати самостійно. На цьому етапі навчання ми використовуємо прості слова, вимова яких

співпадає з їх написанням (наприклад, слово «будинок»), так як в цьому випадку дитині буде легше впоратися із завданням.

На першому етапі дитина повинна засвоїти поняття «картка» і «напис-табличка».

Наступний крок – це оформлення альбому, куди наклеюються всі фотографії та підписи до них. Потім підбираються 7-10 картинок із зображеннями добре знайомих дитині предметів (картинки повинні бути виконані в одному стилі) і готуються таблички з написами: «чашка», «ложка», «молоко», «сок», «стіл», «стілець», «машина», «лялька», «собака», «сорочка» тощо. Заняття проводяться за тією ж схемою, що і на першому етапі.

Поступово набір картинок і табличок потрібно збільшувати та використовувати в грі зі своїми однолітками. Це можна робити двома способами. Перший - послідовно освоювати категорії предметів, тобто пропонувати дитині картинки і написи до них за темою «Транспорт», потім, коли вона їх освоїть, брати тему «Одяг», потім – «Продукти харчування» і т. д. Другий спосіб - пропонувати їй кілька картинок з різних тем. При цьому важливо враховувати інтереси й уподобання дитини, вибирати цікаві їй теми.

Дитина вже може знайти і взяти потрібну картинку з ряду інших, може вибрати табличку-підпис і покласти її під відповідну картинку. Інакше кажучи, вона тепер дізнається потрібне слово, прочитує його цілковито. Крім того, дитина виділяє в словах і вміє писати друковані літери, а іноді й короткі слова.

Наступний крок – педагог з дитиною розглядають предмети, які вони малювали в альбомі, потім дістають з конверта написи, після чого дитина повинна підібрати до кожної картинки відповідний напис і вставити його в проріз під картинкою. Потім просять дитину по черзі прочитати написи і знову написати їх на смужках паперу (тобто робимо дублікати написів). І, нарешті, вчать дитину співвідносити те, що вона написала, з написом у

прорізах. Дорослий коментує всі дії дитини, вчить її знаходити помилки в тих словах, які вона написала, і виправляти їх.

Ще один крок – робота з дублікатами. На очах у дитини розрізають ножицями дублікат на окремі літери (виходить «розсіпане слово») і вчать її збирати це слово. Дитині пояснюють, що у кожної букви є своє місце в слові, що якщо якась буква загубиться, то важко зрозуміти, яке слово написано і що воно означає.

Підготовка руки дитини до письма. Деяким дітям дуже складно правильно тримати ручку, писати лінії, літери. Тому їм потрібні спеціальні тренування для підготовки руки до письма. Краще при цьому обігравати всі заняття, використовувати ігровий коментар завдань, наприклад, «Допоможи мишці пробратися до сиру» або «Допоможи рибці відплисти від акули». Дитина проводить прямі, хвилясті лінії, малює зигзаги, доріжки-серпантини, штрихує фігури, обводить їх по контуру, з'єднує точки і т. д. Разом з педагогом дитина складає з паличок візерунок, будинок, доріжку, корабель, машину, ялинку, парканчик. Все це допомагає їй впевненіше тримати ручку, набувати необхідні для письма графічні навички. Крім того, для підготовки руки дитини до письма можна використовувати трафарети букв, пропонуючи їй спочатку обвести букву, а потім її заштрихувати. Руку дитини розвиває також робота з пластиліном, конструктором, мозаїкою. Дитина може ліпити букви з пластиліну, глини, тіста, і навіть викладати при цьому цілі слова.

Допомагають розвитку дрібної моторики і такі відомі прийоми, як пальчикова гімнастика, масаж кистей рук.

Звичайно, аутична дитина може не прийняти якийсь із цих прийомів. Наприклад, їй може бути неприємний масаж, наполягати на якому в такому випадку не варто. Якщо дитина все ж таки «приймає» масаж, то треба починати з погладжування, розминання пальців, кистей рук, направляючи масажні рухи від кінчиків пальців до ліктьового суглобу. Ще одне важливе завдання – навчити дитину чути звуковий склад слова і вміти його

відтворювати, тобто передавати письмово. Іншими словами, вчити дитину аналізувати склад слова.

Коли дитина вже розуміє, що написане слово можна прочитати вголос, вимовити, «озвучити», можна починати працювати з магнітною азбукою. Педагогу необхідно підготувати сюжетну картинку (краще всього вибрати або намалювати її, виходячи з інтересів дитини) і проговорити разом з дитиною її зміст (розповідати при цьому буде сам педагог, а дитина може вносити доповнення). Так відбувається робота над аналізом слів.

Працюючи над фразовою промовою, потрібно використовувати улюблені їм дитячі книги, казки – бажано, прості, такі, як «Ріпка», «Колобок», «Рукавичка» тощо. Навчившись працювати з ними, дитина переносить свій досвід на інші книги. Але буває, що дитині ці казки стали вже нецікаві - тоді буде легше, якщо вона сама назве свою улюблену книжку. Робота над фразою ведеться одночасно у двох напрямках: 1) за матеріалами улюбленої книжки; використовуючи досвід самої дитини.

Дитині буде зручніше, якщо книга з картинками лежить у верхньому кутку стола, а таблички розташовуються у стовпчик поряд з книгою (але не в тому порядку, в якому їх треба викладати при переказі), а нижня частина столу прямо перед нею вільна – на ній дорослий, складаючи розповідь, поступово викладає таблички в лінію. На наступних заняттях дитину просять самостійно викласти ці фрази (при необхідності, педагог підказує, де лежить потрібна табличка, або викладає її рукою дитини). Так, табличками з фразами викладається вся казка. Потім, коли переходять до іншої казки, розповідає в основному педагог, а дитина самостійно працює з табличками вже освоєним способом. Якщо вона відчуває труднощі, педагог надає їй необхідну допомогу.

Одночасно варто працювати над фразою, використовуючи досвід самої дитини, тобто складаючи розповіді про неї, про її життя. Робота йде в два прийоми: спочатку створюємо малюнок і підписуємо його (або даємо це завдання додому мамі), а потім на занятті викладаємо з дитиною таблички з

фразами. Замість малюнків можна використовувати фотографії, на яких дитина купається в річці, грає з кішкою, святкує свій день народження і т. п. Роботу з малюнком і з казкою корисно чергувати.

На даному етапі роботи з дитиною з аутизмом для розвитку навички читання зручно використовувати її схильність завершувати незавершене. Можна влаштуватися з нею на підлозі або дивані й почитати їй казку. Коли читається казка, бажано, щоб шрифт у ній був великий. Дорослий читає початок речення, робить паузу, і останнє слово дочитує дитина. Щоб їй легше було знайти потрібне місце в книжці, дорослий при читанні водить по тексту пальцем.

Важливо, що при «дочитуванні» дитина чула себе і усвідомлювала свою роль в читанні. Весь текст вголос дитині читати може бути важко – цього від неї вимагати й не потрібно. Для того, щоб дитина перейшла до *читання декількох слів підряд*, а потім цілих фраз, педагог спочатку сам водить пальцем по рядках тексту, а потім просить дитину «допомогти»: «Тепер ти простеж, будь ласка». Так ми переходимо до почергового читання: наприклад, дві пропозиції читає педагог (або мама), а наступні дві - дитина. Потім обережно привчаємо її читати самостійно, постійно вносячи в заняття ігрові моменти.

Буває, що дитина читати категорично відмовляється. У таких випадках її не можна лаяти і змушувати читати насильно, тому що можна закріпити стійкий негативізм до занять. Потрібно на деякий час відкласти читання, дати по ньому «скучити». Якщо педагог відчуває, що відмова дитини не цілком серйозна, можна спробувати все ж таки організувати її читання, попередньо знайшовши якесь підходяще пояснення її поведінці.

У сформований стереотип заняття треба постійно вносити нові деталі, створюючи різноманітність. Ці, здавалося б, дрібниці насправді регулюють поведінку дитини.

В основі навчання дитини з аутизмом *рахувати* лежить метод, аналогічний «глобальному читанню». Педагог готує набір карток з цифрами:

на паперових квадратах зверху пишуться цифри, а внизу – їх назви (словом). Крім того, нам знадобляться картки із зображеннями предметів у різній кількості (одного яблука, двох вишеньок, трьох човників).

Спочатку педагог знайомить дитину з *числами в межах десяти*. Потім розкладає картинки із зображеннями предметів зліва від дитини, а праворуч – цифровий ряд. Потім бере картинку із зображенням одного горіха, коментуючи: «Це – один горіх», – і підкладає під неї картку з цифрою. Так само йде ознайомлення і з іншими цифрами. На наступних заняттях ми відпрацьовуємо цю маніпуляцію або руками дитини, або вона робить це сама за інструкцією педагога. Далі, ми прибираємо картинки із зображеннями предметів і замість них використовуємо рахункові палички, фішки, картонні фігурки. Дитина на прохання педагога бере потрібну цифру і поряд з нею викладає таку ж кількість фішок або паличок. Педагог при цьому як би «озвучує» дії дитини: «Я взяв цифру три і поклав три палички», – а потім просить дитину самостійно перерахувати кількість предметів і назвати відповідну цифру. Важливо, щоб дитина зрозуміла, що, наприклад, цифра «1» може означати і одну паличку, і одну машину, і одну чашку. У зошиті у велику клітинку пишуться цифри, а поруч з ними малюється відповідна кількість предметів.

Важливим є те, щоб педагог навчав діям і в предметній, і у знаковій формі і при цьому промовляв всі здійснювані дії разом з дитиною. Корисні також заняття з рахунковими паличками. Педагог просить дитину побудувати огорожу. Дитина кладе одну паличку, ще одну, потім наступну і т. д., перераховуючи їх при цьому. Потім «дме вітер» і парканчик поступово «ламається»: спочатку прибирають одну паличку, потім ще одну і т. д. Варто також зробити разом з дитиною 1 модель натурального ряду на проміжку від нуля до десяти у вигляді, наприклад, драбинки з десятьма щаблями. Така драбинка дозволяє дитині вловити порядок побудови натурального ряду (те, що кожне число на одиницю більше попереднього).

Для знайомства дитини зі складом числа з паличок або конструктора можна робити на площині столу будиночок, у віконце якого кладеться цифра «2». І розкладається ця цифра на «1» і «1». Цю ситуацію можна обіграти: «У будиночку живуть двоє – бабуся і дідусь» тощо.

Потім повторюються ті ж дії з цифрою «3». Для обігравання нової ситуації, можна прокоментувати: «У будиночку живуть дитина і двоє дорослих. Усього троє». При цьому поряд з будиночком викладають картки. Так можна організувати вивчення складу всіх чисел до 10.

Вивчення складу числа дуже важливо для того, щоб надалі дитина розуміла сенс арифметичних операцій, тому, якщо «з ходу» освоїти цю тему не виходить, слід розібрати її докладніше, застосовуючи наочний матеріал. Можна використовувати набори паличок, дерев'яних фігурок (ялинки, будиночки, грибки), комплекти геометричних фігур (квадрати, кружечки, прямокутники, трикутники).

Важливо, щоб дитина вчилася розкладанню на різному матеріалі, так як аутичні діти схильні до виконання будь-чого підходити стереотипно, вимагаючи використання одних і тих же предметів (наприклад, тільки яблук і тарілок) і не виконуючи завдання на інших. Тому дитину просять то розкласти подарунки двом дітям, то морквини двом зайцям, то поставити іграшкові машинки в два гаражі, то розставити чашки на дві полиці тощо.

Також педагог знайомить дитину з поняттям «додати до ...» і вчить додавати до даної кількості предметів відсутнє до заданого числа. Можна розіграти «пригощення іграшок»: педагог пропонує роздати іграшкам-гостям, наприклад, чотири цукерки, а іграшок при цьому шість. Дитина пригощає своїх « гостей » і розуміє, що цукерок не вистачає. Педагог пояснює: «Гостей багато, а цукерок мало, не вистачає. Треба додати. Скільки ти додаси?» Якщо дитина дає правильну відповідь, педагог може разом з нею викласти з табличок приклад. Потім у зошиті дитина записує відповідні приклади, типу: $6 = 4 + 2$. Або можна намалювати п'ять замків і три ключі і попросити дитину додати необхідну кількість ключів. Якщо дитина

припускається помилки, то потрібно запропонувати їй виконати завдання на предметному матеріалі. Наприклад, педагог показує дитині два мішечки (конверта, ящика) і каже, що поклав вісім кубиків в два мішечки. Дитина повинна вгадати, скільки кубиків в кожному мішечку.

Знайомимо дитину зі знаками «=», «>», «<». Вчимо її порівнювати два числа і дізнаватися, на скільки одне число більше або менше іншого. Наприклад, п'ять більше трьох на два. Щоб це встановити, потрібно з п'яти відняти три, Для того щоб дитині було легше засвоїти порівняння двох чисел, ми співвідносимо одну кількість предметів з іншою (чотири пірамідки і три пірамідки).

Так як сенсорно-пізнавальний розвиток – це складний комплексний феномен, що охоплює розвиток чуттєвого досвіду і пізнавальних процесів (як різних форм орієнтації дитини в навколишньому світі, в самій собі) і регулюють її діяльність, важливим проявом цього напряму розвитку є адаптація дитини в довкіллі, становлення її соціально-побутових навичок.

РОЗДІЛ 4

ДИТИНА У СВІТІ КУЛЬТУРИ

Особливості художньо-естетичного розвитку дітей з аутизмом

Відомо, що більшість дітей з розладами аутичного спектра мають високу емоційну чутливість до музики, ритмічних віршів, яскравих образотворчих та театральних образів. Ми передбачаємо також, що чітка просторово-часова природа творів мистецтва знаходить особливий відгук у дітей з аутизмом через їхню схильність до певного внутрішнього порядку.

Окрім цього, більшість аутичних дітей дуже вразливі до стимулів зовнішнього середовища (зорових, звукових, нюхових, тактильних); у їхній системі сприймання довкілля домінує той чи інший сенсорний канал, і вони прагнуть отримати бажані враження саме через цей орган відчуття. Тому, наприклад, коли йдеться про цікавість для дитини певного музичного інструмента, то тут визначальними можуть виявитися такі його

характеристики, як його зовнішній вигляд (форма, лінії, колір), звук, особливі відчуття цього інструмента за дотиком, або його привабливість за запахом тощо.

Доречність художньо-естетичних занять з аутичними дітьми обумовлена наступним:

1) як відомо, однією з головних проблем при налагодженні взаємодії з аутичною дитиною є відсутність її уваги, перебування на „своїй хвилі”. Особливо ж підібрані засоби для художньо-естетичних занять (певні звуки, мелодії, тексти) привертають увагу та організує відносну стійкість процесу сприймання дитини з аутизмом;

2) виявлена більша прихильність аутистів у ставленні до предметів, ніж до людей обумовлює ефективність налагодження діалогу з ними опосередковано, наприклад, через музичні інструменти, матеріал для образотворчого мистецтва, елементи костюмів або декорації;

3) заняття, які базуються на мистецьких засадах, сприяють доланню стереотипних проявів, характерних для дітей з аутизмом, та розширенню їхнього поведінкового репертуару, їхній емоційній активації, становленню релаксаційних і регулятивних процесів, їхньої здатності до відгуку як передумови спілкування.

Ми передбачаємо, що створене завдяки художньо-естетичним заняттям творче середовище сприятиме інтеграції особистості дітей з розладами аутичного спектра, дасть змогу їм відчутти і усвідомити себе як неповторну індивідуальність та розкриє радість взаємодії з іншими людьми.

Закономірності становлення

художньо-естетичного розвитку в онтогенезі

Зазвичай діти в дошкільному віці здатні реагувати на гарне в навколишній їхній обстановці, музику, поезію, предмети образотворчого мистецтва, природу, самі прагнуть малювати, ліпити, співати, танцювати.

Художньо-естетичні заняття є специфічною діяльністю, під час якої у дітей формується здатність пізнавати дійсність, себе, свої взаємини з навколишнім світом засобами мистецтва, а також виявляти себе за допомогою різних видів художньо-естетичної діяльності.

Динаміка становлення естетичного сприймання дошкільнят залежить від їхньої чутливості до емоційно-естетичного переживання, яка має специфічні особливості у ранньому, молодшому, старшому дошкільному віці (табл.1).

Таблиця 1

Художньо-естетичний розвиток в онтогенезі

Вік дитини	Художньо-естетичний розвиток
Від народження до 1-го року життя	- з 2-го місяця виразно реагує на спів і музику; починає видавати гортанні звуки, рухати ручками і ніжками, може навіть шукати джерело звуку, повертаючи голову; - майже відразу реагує на протяжний звук; уважно, з задоволенням слухає гру на гітарі, металофоні, сопілці, інших музичних інструментах; - з 5-6-го місяців рухи стають більш різноманітними, енергійними; може навіть намагатися зближувати руки в такт музиці; - з 6-го місяця спостерігається вже стійка увага до мелодій; добре вирізняє музику від простого шуму: посміхається, радісно сміється, "співає", весело стукає ручками та ніжками. На різну музику реагує по-різному: коли звучить плясова - роблять "ладусі", може постукувати ногою, а поллється колискова – повільно розгойдується всім тілом; - з 7-8 місяців продовжує розвиватися здатність до наслідування; - з 9-12 місяців радісно відгукується на пропозицію дорослого поспівати, потанцювати, тим самим підтверджуючи, що "заняття музикою" - улюблена справа; здатна зосереджено й досить тривалий час слухати музику. Ще більш диференційовано реагує на різний характер мелодії - колискову або танок; - до кінця першого року життя здатна протяжно і досить довго тягнути голосні "а", "і", склади "на", "ба", в деяких випадках в "піснях" навіть вгадується ритм; починає підлаштовуватися під спів дорослого і "співати" разом з ним; - виявляє цікавість до яскравих малюнків, фотографій тощо
1-3-й роки життя	- із задоволенням займається музичними іграшками (тріоле, сопілкою, губною гармошкою, трикутником, бубном, барабанчик, ксилофоном тощо); - більш складною і різноманітною стає реакція на дії дорослого: киває

- головою, рухається всім тілом, робить "ладушки", навіть намагається притупувати ногою в такт музиці;
- привабливість ритмічних рухів, музичних звуків, яскравих кольорів, виразної міміки, ласкавого голосу дорослого;
 - здатність розрізняти веселу і сумну мелодії, швидкий і повільний темп, голосне і тихе звучання музики;
 - формування ігрової та елементарної художньої діяльності (музичної, образотворчої, читання віршів тощо);
 - елементарна художня діяльність дитини має ознаки естетичного характеру, а її естетичний розвиток пов'язаний з індивідуальним досвідом та її інтересами. У своїх творах дитина намагається досягти образності, виявляє елементи самостійності, творчої активності;
 - виявляється естетичні почуття при сприйманні музики, підспівуванні, участі в грі або танці і виражаються в емоційному відношенні дитини до власних дій;
 - з цікавістю слухають інструментальну музику, для якої характерні багаті виразні засоби і яскраві образи. Зазвичай діти швидко запам'ятовують її;
 - виявляється музично-емоційна активність: називає улюблені пісні до початку музичного заняття, просить зіграти їх або заспівати, тим самим налаштовуючись на слухання. Вгадує знайомі пісні за музичним вступом. З цікавістю слухає оповідання педагога, що супроводжуються музичними ілюстраціями, запам'ятовує музику і дізнається, про якого персонажа або епізод вона «говорить»;
 - «допомагає» дорослому співати пісні, виражаючи задоволення від своєї участі в співі; швидко запам'ятовує і відтворює відповідно до музики нові рухи, показані дорослими; здатна самостійно виконувати (за словом педагога) 3–4 невеликі танці, 1–2 пісні;
 - початкові спроби малювання (стадія «мазюкання»). Дитина створює лінії без малюнка, хаотично;
 - наслідує рухам дорослого (графічні зображення виникають випадково, як результат маніпуляції з олівцем та папером. Дитину цікавить, в першу чергу, не зображення, а олівець);
 - малює та роздивляється каракулі (перший крок в оволодінні «технікою» дообразотворчої діяльності. Каракулі малюють вже під контролем зору. Здатність контролювати рухи дає змогу залишати каракулі в межах аркушу);
 - малює лінії (зміна періоду хаотичних каракуль кресленням окремих вертикальних та горизонтальних ліній);
 - повторює каракулі (зосередження увагу на багаторазовому повторенні каракуль, нові спроби, за яких перевага починає надаватися сферам, які сподобалися, повторення);
 - оволодіває первинною формою орнаменту (рухи руки підкорюються певному ритму, штрихи упорядковуються, виникає найпростіший орнамент);
 - створює перші зображення (образ предмету випадково виникає з намальованих ліній; дитина спочатку малює, а потім, «побачивши» у малюнку образ предмету, називає його);

	- починає засвоювати сенсорні еталони
3-5-й роки життя	- здатна вирізняти музику за силою звуку (голосну, тиху); емоційно реагувати на різнохарактерну музику (веселу, сумну); - в танцювальних рухах і груповому маршируванні з'являється ритмічність; - здатна звертати увагу на якість рухів та їх узгодженість; - виявляє самостійність при виконанні танців, ігор і вправ: починає рухи після вступу, міняє їх залежно від форми, динаміки (голосно – тихо), регістру (високий – низький); виконує рухи узгоджено, дотримуючи заданий темп; передає ігрові та танцювальні художні образи; рухається по колу; - починає бачити у своєму малюнку образи, відбувається перехід від «мазюкання» до стадії примітивних зображень; - здатна створювати за допомогою ліній можливо створювати певні образи предметів; - з'являється вміння малювати деякі форми: нерівні кола, таке, що нагадує багатокутники, кути, відрізки ліній; з'являються «головоноги» – перші зображення людини. Поступово конструкції ускладнюються; - продовжує зображувати різноманітні предмети та їх рух; предмети всі частіше можна упізнати, в них з'являється все більше деталей. Дитина відкриває у світі певний порядок, що також виявляється і у малюнку; - зацікавлюється настроєм творів мистецтва, помічає зв'язок між змістом твору і його виразними засобами, починає вибірково ставитися до жанрів мистецтва і конкретних творів, порівнювати їх. - виявляє художні інтереси, прагнення до творчості, відчуває радість - з'являється стадія схематичного зображення: у змісті зображення поява сюжету, події; більше зосередження на зображенні, прагнення передати характерні риси та деталі об'єкту
5-7-й роки життя	- може висловлювати судження про музику, оцінювати її; є улюблені твори; виявляє самостійність у виконанні пісень, танців; інтерес до колективного співу з музичним супроводом і без нього; любить ритмічні рухи; у іграх, вправах і танцях передає характер твору; виконує програмні танцювальні рухи і може використовувати їх у вільному танці; - здатна помічати й емоційно відгукуватися на виразно-образні засоби творів мистецтва, пояснювати особливості музичних, літературних, образотворчих творів; - має потребу в естетичній діяльності; - здатна сприймати різні жанри (марш, танець, пісня); мають улюблені п'єси, пісні, танці, ігри; мають музичну пам'ять, слух та співочі навички; вокально-слухову координацію; - уміє імпровізувати в співі, танці; творчо зображати різні музично-ігрові образи; володіє танцювальними рухами; - з'являється інтерес до музичної грамоти, яскравішим стає прагнення виразно виконати пісню, танець, виявити творчість; - розрізняє рух, емоції;

	- дитячий малюнок все ще залишається схематичним, але поступово переходить на стадію правдоподібних зображень. Об'єкти, які зображує дитина, мають яскраво виражені характерні риси. Відбувається поступовий відхід від схеми та з'являються спроби відобразити достовірний вигляд предметів. В малюнках з'являються лінії землі та неба; зображені предмети вже не «плавають» у просторі аркушу, розташовуються в одну лінію, не перекриваючи один одного. Масштаб зображення свідчить про значущість цього об'єкта для дитини. Людська фігура вже має певні пропорції, більше уваги приділяється одягу, образ рук наповнюється функціональним змістом (людина на малюнку тримає який-небудь предмет), на голові з'являється зачіска -спостерігається прояв інтересу не тільки до процесу, але й до результату образотворчої діяльності. Одночасно збагачуються теми малюнків: з'являються пейзажі, внутрішній вигляд будинку та інше. Малюнок стає моделлю життєвих ситуацій, які дитина сама відчуває
--	--

Рівні художньо-естетичного розвитку дітей з аутизмом

Нерівномірність розвитку дітей з аутизмом позначається і щодо художньо-естетичного розвитку. Багато умінь та досягнень, які притаманні дітям з нормальним типом розвитку, лишаються недосяжними для аутичних дітей (порівняння творів, пояснення особливостей мистецьких творів, сприймання жанрів, імпровізації у співі, зображення музично-ігрових образів, інтерес до музичної грамоти, прагнення виразно виконати пісню тощо), при цьому у деяких з них виявляються виняткові здібності у художньо-естетичній царині щодо відчуття звуку або кольору.

Розгортанню цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи цього напрямку передуює визначення, на якому саме рівні знаходиться дитина з аутизмом щодо художньо-естетичного розвитку.

Грунтуючись на певній логіці розвитку аутичних дітей в арт-педагогічному просторі, ми розробили цілеспрямовану корекційно-розвивальну роботу з ними, зміст і методи якої базуються на визначених нами рівнях (табл. 2):

Таблиця 2

Зміст та завдання етапів художньо-естетичного розвитку дітей з аутизмом

<i>Рівень</i>	<i>Зміст</i>	<i>Характерні прояви</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Корекційні завдання</i>
1	Чутливість до	Споглядання периферійним зором,	Формувати навички діяти	Долати гіперфокус уваги,

	художньо-естетичних засобів	гіперфокус уваги; здатність реагувати на ритмічні, вокальні, рухові прояви, допускати певні звуки і дотики	разом з іншими дітьми; розвивати танцювальні, ігрові дії з предметами	поширювати діапазон сприймання сигналів довкілля; розвивати здатність до візуального контакту; формувати взаємодію між зоровим, слуховим і тактильним аналізаторами
2	Поява відгуку дитини на звернення до неї засобами мистецтва	Здатність до наслідування певних звуків та дій, а також повторювати ті чи інші рухи під час слухання музики або співу	Формувати здатність діяти за зразком, наслідувати прості рухи, виконувати інструкцію	Розвивати здатність підтримувати візуальний контакт; розвивати кінестетичну систему; формувати зорово-моторну координацію
3	Розширення спектра художньо-естетичних дій дитини	Здатність вловлювати ритм музики і підлаштовуватися під нього; можливість грати і співати разом з іншими, підхоплювати (за допомогою фахівця) ритмічні та вокальні прояви, здатність зважання на контекст ситуації	Формувати уявлення про твори музичного та театрального мистецтва; формувати здатність до наслідування в цілому; розвивати здатність до функціонування руки як органу самостійної цілеспрямованої дії.	Коригувати стереотипні прояви; поширювати поведінковий репертуар
4	Здатність до участі у заняттях художньо-естетичної спрямова-	Можливість переключення уваги, здатність долучатися до спільної діяльності та опановувати певні	Розвивати здатність спостерігати за діями дорослого та виконувати дії за наслідуванням	Досягати інтеграції психічних процесів; сприяти становленню соціальних

	ності разом з іншими	форми мистецької поведінки чи певні навички	та показом; формувати здатність до спільного і самостійного виконання дій з предметами	функцій дитини
5	Художньо-естетична активність дитини, здатність до спільної діяльності	Достатній обсяг уваги, здатність убачати контекст ситуації; ініціатива у контакті; бажання засвоювати нові вміння	Формувати уміння розширювати, систематизувати уявлення про довкілля та власне «Я»; формувати цілеспрямований характер дій, здатність до самоорганізації	Розвивати зачатки пластичності й виразності рухових проявів, спроможність до вокально-пластичного самовияву

Зазначені рівні слугують орієнтирами послідовного розвитку дітей з розладами аутичного спектра щодо освітньої лінії «Дитина у світі культури». Тому розгортанню цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи цього напрямку передують визначення, на якому саме рівні знаходиться дитина з аутизмом щодо художньо-естетичної лінії розвитку.

При цьому слід пам'ятати: якщо дитина виявляє розвиненість на певному рівні, це не означає, що усі завдання попередніх рівнів вирішені. Розуміння цього має спонукати фахівця повертатися додатково до завдань попередніх рівнів, щоби надолужити недорозвиток і сприяти становленню базових процесів, станів та властивостей у дітей з аутизмом.

Так як розвиток дитини з аутичними розладами носить дезінтегрований характер, художньо-естетичні засоби можуть виступати інтегруючим фактором, коли в одній дії об'єднано інтелектуальні, емоційні, фізичні і соціальні аспекти, які безпосередньо впливають на цілісний розвиток дитини.

Необхідно відслідковувати моменти, які можуть стати гальмом у поступальному розвитку аутичної дитини. Однією з таких перешкод є «застрягання» дитини на певних сенсорних враженнях. Для однієї дитини це можуть бути звукові враження від музичного фрагменту або звуку, який вона вилучає за допомогою музичного інструменту (музичної іграшки), для другої – тактильні відчуття, що отримує від маніпуляцій з якимось матеріалом (пластилін, глина, крейда тощо), для третьої – зорові враження від руху тканин, стрічок тощо.

Щоб уникнути надмірного заглиблення аутичної дитини у деталі сенсорного сприймання, процеси музикування або малювання мають стати для неї реальністю, яка повноцінно сприймається і усвідомлюється. Тільки тоді музика чи малювання може перетворитися у засіб двосторонньої комунікації між дитиною і реальністю, дитиною і дорослими як партнерами по спілкуванню, зробити ці стосунки свідомими, а досвід знайомства з музичними інструментами, мелодіями, фарбами, матеріалами та людьми (корекційними педагогами, батьками) – позитивним, з елементами творчості.

Корекційно-розвивальна робота

Послідовна корекційно-розвивальна робота засобами мистецтва полягає в цілеспрямованому педагогічному впливові на дітей з аутизмом, що сприяє розкриттю їхнього внутрішнього потенціалу та становленню здатності до соціальної адаптації.

Перші спроби комунікації з такими дітьми мають відбуватися з використанням привабливих і цікавих для неї звуків, предметів, дій.

Привертати цікавість дитини можна специфічними звуками якими є шуми, скрипи, шерехи, шелест, стукіт, дзвін тощо. Якщо дитина зацікавилася якимось з них, варто задіяти її до вилучення цього звуку, щоб вона відчула,

яким чином з'являється цей звук і змогла його відтворити. Розгортання музичних дій навколо інтересу дитини викликає у неї почуття задоволення.

На початку процесу встановлення контакту з дитиною за допомогою засобів мистецтва варто використовувати виразні зовнішні стимули: вилучати звуки з використанням різних інструментів, підсовувати ближче до дитини той чи інший інструмент, заохочуючи її доторкнутися до нього, дослідити його звукові можливості; можна керувати її рукою, щоб натискати кнопки, або гладити струни інструментів, ударяти по барабану або тримати паличку і грати на ксилофоні (металофоні). Для привертання уваги дитини можна також застосовувати додаткові яскраві засоби: рухи хустками під музику, доторкання ними до дитини, використання кульок, штучних квітів. Особливе зацікавлення виникає в аутичної дитини при спогляданні за рухами гімнастичної стрічки, за допомогою якої можна створювати найрізноманітніші види рухів і означати їх: це вихор, це хвилька, це вітерець; можна закрутити рух стручки навколо дитини і лагідно обвити її нею, спонукаючи дитину вивільнятися з-за «пут».

Це все фрагменти ігор на художньо-естетичній основі, які подобаються дитині та викликають у неї інтерес, довіру до дорослого, на підґрунті яких тільки і можна будувати подальшу продуктивну співпрацю.

Показником того, що спроби налагодити контакт з дитиною мають успіх, будуть такі прояви дитини, як: 1) поява і хоча б незначне утримання уваги на тих звуках, діях, які продукує педагог, або на тих предметах, якими він маніпулює; 2) покращення емоційного стану дитини; 3) спроба повторити те, що дитина сприйняла завдяки зоровим, тактильним, слуховим або руховим аналізаторам.

Кожен з рівнів художньо-естетичного розвитку дітей з аутизмом має свій зміст і відповідні завдання поступального розвитку, тому педагог має створити естетично-розвивальне середовище, яке б викликає у дітей інтерес до того, що вони роблять, поступове усвідомлення цього, а також сприяло цілеспрямованому навчанню та розвитку.

Рівень 1. Чутливість до художньо-естетичних засобів

Перший рівень як початок послідовної корекційної роботи є можливим тому, що дитина вже подолала певні страхи і має хоча б відносну сприйнятливості до сигналів довкілля. Вона чутлива до музики, художнього слова, яскравої вистави; здатна допускати певні звуки і дотики, реагувати на ритмічні, вокальні, рухові прояви.

Навчальні завдання рівня:

- формувати навички діяти разом з іншими дітьми;
- розвивати танцювальні рухи та ігрові дії з предметами.

Корекційні завдання:

- долати гіперфокус уваги, поширювати діапазон сприймання сигналів довкілля;
- розвивати здатність до візуального контакту;
- розвивати сенсорну сферу;
- формувати взаємодію між зоровим, слуховим і тактильним аналізаторами.

Ці завдання конкретизуються відповідно до складників освітньої лінії «Дитина у світі культури»: образотворчого мистецтва, музичній діяльності та театрального мистецтва.

Образотворче мистецтво

Традиційні цілі, які пов'язують із заняттями з образотворчого мистецтва для аутичних дітей є передчасними. Звичайно, і щодо таких дітей (як і будь-яких інших) може йти мова про розвиток естетичного сприймання, вміння помічати красиве у навколишньому середовищі, основи художнього смаку, знайомство з різними видами та жанрами образотворчого мистецтва. Але до цього дітей з аутизмом треба підготувати, попередньо розвинути простіші вміння, як то використовувати колір, форму, лінії, штрихи, різні матеріали (олівці, фарби, фломастери, воскові олівці, свічки, природний матеріал, глину, пластилін, тісто, папір, картон), оволодівати різноманітними

техніками (штампування, малювання пальчиком, долоньками, обривання об'ємної аплікації, тощо). А цим простим вмінням передуює здатність зосереджувати увагу, виконувати інструкції педагога, сидіти певний час за одному місці тощо.

Перший етап є дообразотворчим, коли дитина спостерігає за діями дорослого, які малюють, робить спроби повторити їхні рухи.

Показники успішного розвитку дітей:

Дитина здатна зацікавитися певними видами діяльності, спостерігає за процесом ліплення або малювання; здатна здійснювати прості дії з матеріалами (наприклад, бере в руки тісто та маніпулює з ним) та повторювати певні рухи (можливо, за допомогою дорослого): залишає сліди від фарби на папері, малює лінії фломастером, фарбою, розмазує пластилін.

Завдання

Навчальні:

- розвивати здатність вдивлятися, розглядати художні зображення; підвищувати стійкість зорової уваги
- формувати бажання маніпулювати з образотворчими матеріалами (малювати, ліпити, вирізати, наклеювати);
- розвивати зацікавленість до виконання зображень дорослим;
- формувати вміння емоційно реагувати на колір, кольорову пляму тощо;

Корекційні:

- розвивати сенсорну сферу завдяки експериментуванню з кінестетичним і зоровими відчуттями;
- формувати процес сприймання;
- підвищувати стійкість зорової уваги;
- стимулювати розвиток сенсомоторних вмінь та просторової орієнтації.

Методи, способи, прийоми

Педагог привертає увагу до предметів яскравих кольорів, вчить помічати кольорові плями, сліди, форми на аркуші, знайомить з

властивостями фарби (гуаші), робити кольорові плями долонькою на папері («рука в руці»); сприяє зосередженню уваги дитини на відчуттях, створює умови для експериментування з кінестетичними і зоровими відчуттями в плані розвитку здатності до їх сприймання.

Знайомство з властивостями матеріалів (передусім, фарбою) і елементарними прийомами їх використання. Варіанти зображення – плями, лінії, форми.

Змішування кольорів гуаші, споглядання за перетворенням кольорів, коли дорослий занурює пензлик (палець) у фарбу, а потім водить ним по паперу, утворюючи кольорові крапки і риси. Дитині так само допомагають вмочити палець у фарбу та залишати сліди на папері.

Спільне малювання дає змогу не тільки розширити коло методів у межах образотворчої діяльності, а також знайомити аутичну дитину з навколишнім світом. Малювання дорослим допомагає привернути увагу малюка до певних деталей, на які він не звертав уваги.

Спочатку дорослий швидко малює окремі предмети, доволі схематично, відображаючи найбільш суттєве, при цьому емоційно пояснює за допомогою слів та жестів, звертаючись до дитини.

Малювання пальцями, долоньками, ніжками (якщо у дитини немає підвищеної тактильної вразливості) дає змогу розширити можливості дитини щодо малювання, відчутти зображувальний матеріал, його властивості, відчуття ритму. Якщо дитина відмовиться малювати з допомогою пальців, можливе використання палички або штампів. Для цього достатньо взяти, наприклад, ватну паличку, опустити її в фарбу, а потім опустити її на папір зверху вниз.

При навчанні вирішальну роль відіграє приклад дорослого. Дорослий малює, ліпить улюблену іграшку дитини, обов'язково супроводжуючи цей процес своєю емоційною розповіддю. Цей метод має назву «спільне малювання». Дорослий постійно виказує ігрове відношення до процесу образотворчої діяльності, результати її обіграються (малюнок подарували

ляльці, зліпили печиво, погодували ляльку тощо). Мотивація повинна викликати бажання малювати, ліпити, а не тільки виконувати вказівки дорослого.

Музична діяльність

Показники успішного розвитку дітей: дитина має почуття безпеки та довіри, а також передумови арт-педагогічного діалогу з педагогом (завдяки спеціально підібраним засобам привертання її уваги та зацікавленості).

Завдання:

Навчальні:

формувати вміння правильно вилучати звуки з використанням музичних інструментів; діяти за зразком, наслідувати прості рухи під музику, звуки та слова.

Корекційні:

- розвивати терпимість до звучання музики та співу інших людей;
- розвивати здатність до візуального контакту через привертання уваги з використанням звукових ефектів;
- налагодження взаємодії між аналізаторами за допомогою різнопланових ресурсів музичних вправ.

Методи, способи, прийоми

На перших порах педагог має бути свідомий того, що дитина з розладами аутичного спектра може своєрідно, інколи парадоксально реагувати на музику. Наприклад, закривати вушка руками, реагуючи на тихий спів, або лагідне звучання певного інструменту (наприклад, гітари), і терпимість до різких звуків, наприклад, стукотіння по барабану або дерев'яним інструментам. Тому використання типових музичних засобів для створення радісної атмосфери, або очікування певного емоційного відгуку на музику може не досягнути своєї цілі.

У зв'язку із цим типовими є протилежні (але обидва помилкові) висновки: 1) треба не зважати на її реакції і все одно це робити,

сподіваючись, що вона звикне; 2) раз дитина чогось не хоче (слухати певну музику, або спів інших), цього не треба робити. У першому випадку відбувається жорсткий примус, у другому – поступка дитині, дії за її «сценарієм». Якщо йдеться про справжній розвиток аутичної дитини, то головною має бути ідея розширення діапазону її сприймання сигналів довкілля, все більшого набуття нею різноманітних можливостей для самовиявлення, становлення конструктивної взаємодії.

В основі зацікавленості дитини лежать прийоми активізації її уваги, а саме: чіткість, виразність, яскравість подання матеріалу, різноманітні темброві відтінки.

Налагодження музичного контакту з дитиною відбувається передусім через її емоції і відчуття. Йдеться про відкриття для неї того «музичного простору», який поступово охоплює звуки, музику, предмети, рухи, голос і слова, що взаємодіють у межах цього простору. Освоєння цього простору надає дитині відчуття безпеки. І це – першочергове завдання для педагога по відношенню до дитини з аутизмом. Другим кроком є налагодження комунікації з нею. Так само, як і у випадку зі здоровими дітьми, коли йдеться про дітей з аутизмом, то вихователям і батькам бажано підтримувати щонайменшу самостійну музичну діяльність дітей. Важливо зрозуміти, на які саме ритмічні, вокальні, рухові прояви вона реагує, які звуки і дотики допускає, і розбудовувати «діалог», орієнтуючись на прийнятні нею стимули.

На початку дитина може бути просто присутня на таких заняттях, але поступово їй треба допомагати долучатися до тих дій, які виконують інші діти: заохочувати підспівувати та виконувати різні рухи під музику та спів дорослого; танцювальні, ігрові дії з предметами; виконувати рухи спільно з дорослим.

Не слід сподіватися, що будь-яку вправу можна зразу виконати з аутичною дитиною. Але у неї, як і будь-якої іншої дитини можна розвинути потрібні уміння та навички за умови, що педагог буде прагнути взаємодіяти з нею творчо, з видумкою, а також запасеться терпінням.

Серед різноманітних музичних вправ, що є в арсеналі керівника музичних занять, обов'язково будуть такі, які викличуть цікавість дитини з РАС. Частіше за все – це музика, або співи, які мають виражене емоційне забарвлення.

В процесі розбудови взаємодії з дитиною має сенс звертати її увагу на все розмаїття вражень, які можна отримати від маніпуляцій з певними предметами, що дають змогу отримати певний звук, щоб вона чула, бачила, а також відчувала у всіх доступних для її сприймання деталях обставини, у яких може з'явитись.

Прості відомі вірші можуть стати основою вправ, у яких задіяно усі можливі органи чуття. При цьому, звук або дотик не сприймається як окремий чуттєвий подразник: вони пов'язані, наприклад, із рухами усього тіла (приспівка «Ладки, ладоньки, ладусі»):

Рядок приспівки	Дії педагога
Ладки, ладоньки, ладусі,	<i>Педагог сидить на килимі, дитина – перед ним, спиною до нього. Навпроти – дитина з нормальним типом розвитку (може бути і аутична дитина, в такому випадку їй також мають допомагати). Педагог допомагає дитини плеснути у долоні, а потім спрямовує її руку перехресним рухом назустріч руху іншої дитини. І так повторюється до кінця вірша. Тільки в останньому слові на кожний склад замість перехресних рухів здійснюють одночасне плескання долонями однієї дитини по долоням іншої. Якщо аутична дитина відмовляється робити рухи руками, можна задіяти її ноги, і тоді вірш супроводжують перехресні рухи ногами</i>
Ой, ладусі, ладки,	
А де були ви?	
У бабусі	
Що їли?	
Оладки	
З чим оладки?	
Із медком	
Та й солодким молочком!	

Подібні вправи важливо робити весело, звертаючи особливу увагу на цільні дотики долонями (ступнями) при контакті.

Відомо, що музичне переживання само по собі сенсорно, оскільки музика – і найпростіші співзвуччя, і складні образи – насамперед сприймається чуттєво.

Розвинені сенсорні процеси є показниками цілісного сприймання, розрізнення виразних почуттів, а також проявів,

пов'язаних зі сприйняттям окремих властивостей музичних звуків. В основі розвитку музично-сенсорних процесів лежить вслуховування, розрізнення, відтворення чотирьох основних властивостей звука — висоти, тривалості, тембру, сили.

У ситуації виконання багатьох вправ може відбуватися поєднання різномодальних аналізаторів: це можуть бути пісні з використанням різних музичних інструментів, пісні та музична гри з певними атрибутами, музично-ритмічні ігри для сенсорної стимуляції (танці з хустинами).

Виконання подібних вправ важливо тому, що вони розвивають у дитини з аутизмом здатність до чуттєвого сприймання світу, споглядання його, дають змогу розкривати її можливості, утримувати увагу на нових враженнях від довкілля.

Театральна діяльність

Долучення аутичних дітей до театральної діяльності – це непросте завдання через стереотипність їхніх власних проявів та вразливість щодо стимулів навколишнього середовища. Але за умови послідовного знайомства аутичної дитини з елементами театралізованих ігор, а потім – дозоване включення їх до активних театралізованих дій (інсценізацій, вистав, святкових виступів), дає змогу їм звикнути до таких незвичних форм активності, і навіть – отримувати задоволення від особливого синкретичного дійства, у якому об'єднано мистецтво слова, музики та пластики.

Показники успішного розвитку дітей:

Діти здатні сприймати та емоційно відгукуватися на театралізовану гру, допускати допомогу педагога у виконанні певних дій.

Завдання

Навчальні:

- розвивати передумови становлення образних рухів;
- формувати вміння слухати та реагувати на елементи театралізованої діяльності;

- формувати здатність до повторення (за допомогою педагога) простих театралізованих дій.

Корекційні:

- коригувати ригідність та вузькість уваги, поширювати діапазон сприймання;
- розвивати здатність до візуального контакту;
- формувати взаємодію між різномодальними аналізаторами

Методи, способи, прийоми

Допомога дитині у здатності робити найпростіші образні рухи; звертання уваги малюка на мімічні та пантомімічні жести, коментування їх, узгодження з інтонаційно виразними фразами, віршами, піснями. Демонстрація різнопланових театральних реквізитів – хусток, ляльок-рукавичок, елементів костюмів.

Рівень 2. Поява відгуку дитини на звернення до неї засобами мистецтва

На цьому рівні налагодження контакту з дитиною відбувається передусім через відкриття для неї різноманітних дій, які відбуваються із використанням звуків, музики, предметів, рухів, голосу і слів.

Заняття мають все ще вільний, невимушений, ігровий характер. Деякі види музичної діяльності можуть бути взаємопов'язаними: співи і слухання музики супроводжувати заданими рухами.

Навчальні завдання:

Формувати здатність діяти за зразком, наслідувати прості рухи, виконувати інструкцію.

Корекційні завдання:

- розвивати здатність підтримувати візуальний контакт, утримуючи увагу дитини на цікавих для неї образах, предметах та розгортаючи з ними певні дії;
- розвивати кінестетичну систему (тренувати здатність виконувати певні групи рухів дрібної моторики);

- формувати зорово-моторну координацію.

Образотворче мистецтво

Показники успішного розвитку дітей:

Дитина виявляє інтерес до різноманітних видів діяльності та бажання спостерігати за діями педагога (малювання, ліплення, викладання готових форм аплікації); виконує певні дії за допомогою педагога (малює прямі, закруглені, переривчасті лінії фломастером, олівцем, крейдою, фарбою; розкочує пластилін між долонями круговими та прямими рухами (ковбаску, цукерка, колобок); наклеює предметну заготовку на аркуш паперу; виконує певні дії самостійно (залишає сліди від олівця (фломастера, крейди, фарби) на папері; бере в руки глину, тісто, пластилін; зминає шматочки тіста (глини, пластиліну), рве на шматочки; бере участь у спільному малюванні з дорослим (у тому числі засобом вмочування пальців (долоні, ніжки), або тички з подальшими відтисками на папері).

Завдання

Навчальні:

- розвивати бажання малювати, ліпити, зацікавленості до виконання різних видів зображень;
- формувати уявлення про властивості різних матеріалів (тісто, глина, папір, фарби, олівці, крейда, фломастери);
- набувати здатності правильно діяти з цими матеріалами («рука в руці»);
- формувати уявлення про співвідношення реального предмету з його зображенням;
- формувати передумови ігрового ставлення до виробу (намальованого, виліпленого тощо).

Корекційні:

- коригувати постанову руки дитини під час малювання;
- формувати довільність дрібної моторики та здатність здійснювати специфічні дії з матеріалами та інструментами.

Методи, способи, прийоми

Освоєння доступних для дитини способів зображення в малюванні та ліпленні, знайомство з властивостями матеріалів (фарби, глина, олівці) і елементарними прийомами їх використання: малювати (з допомогою дорослого) прямі, закруглені, переривчасті лінії фломастером, олівцем, крейдою, фарбою; використовувати в малюванні техніку пальцевого малювання, розминати пластичну масу обома руками, відривати від неї шматки («рука в руці»); розкочувати (з допомогою – «рука в руці») тісто (глину, пластилін) між долонями круговими та прямими рухами («Цукерки», «Печиво», «Горішки», «М'ячики», «Яблуко», «Колобок», «Олівці», «Ковбаска» тощо); наклеювати просту готову форму на аркуш паперу; обведення власної долоні, трафаретів.

Створювати умови, щоб дитина спостерігала за тим, як дорослий робить аплікацію із готових форм знайомих предметів, або розкладає готові форми на фланелеграфі, на аркуші паперу тощо.

Покрокове виконання дій (за потреби – з орієнтиром на знакові вказівники як алгоритм виконання послідовних дій); спонукання до появи креслення (штрихів, ліній), малювання крапок, карлечок різного кольору, спільне розглядання ілюстрацій, картинок у дитячих книжках, на картках.

Маніпулювання образотворчими інструментами та матеріалами. Сприяння розвитку у дитини здатності самостійно тримати у руці олівець, фломастер, крейду, пензлик, водити ними по паперу та інших поверхнях, утворюючи кольорові плями, риси, цятки, крапки.

Важливо поступово зменшувати фізичну підтримку руки дитини (не водити рукою дитини, а підтримувати лише лікоть, або надавати імпульс до певних дій), а також створювати під час образотворчої діяльності атмосферу піднесеного настрою та успіху.

Музична діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Уміє вилучати звуки різними способами,
здатна долучатися до ритмічно організованих арт-педагогічних дій.

Завдання

Навчальні:

- вчити наслідувати рухи, звуки;
- формувати уміння правильно вилучати звуки з використанням музичних інструментів.

Корекційні:

- розвивати здатність підтримувати візуальний контакт;
- гармонізувати кінестетичну систему (через активні цілеспрямовані рухи дрібної та загальної моторики);
- формувати почуття ритму та зорово-моторну координацію.

Методи, способи, прийоми

Вирішення актуальних для другого етапу завдань потребує застосовування таких конкретних орієнтирів.

Для того, щоб дитина захотіла наслідувати рухи і звуки, вони мають бути привабливими для неї. Це можуть бути ігри зі звуками чи рухами, до яких педагог прагне долучити дитину.

Можна пробувати доторкатися і до інших частин тіла дитини: до вухок (трохи їх потерти), до плечиків (поплескати по ним), до грудини (гладити та постукувати, прагнучи досягти розкутості дитини). Потім ці дії перетворюються у «сидячі танці». Поступово до рухів підключається виразна гармонійна музика та текст пісні.

Можна придумувати дуже багато рухів, а музика з'явиться в результаті звуків – плескання, притупування, клацання тощо.

У цьому контексті надзвичайно цікавою є такий спосіб вилучення звуків, як гра звуками свого тіла та на його поверхні.

Йдеться про так звані «звукові жести» (Г. Кетман), а саме – гру звуками свого тіла, на його поверхні: плескання у долоні, по стегнах, грудях, притупування ногами, клацання пальцями, цокання язиком тощо. Таку «гру»

можна вважати елементарним музикуванням (К. Орф), бо за неї використовуються ті інструменти, які дані людині самою природою. Звукові жести є особливою формою темброво-ритмічного супроводу, що уможливорює найпростішу активну участь дітей в музикуванні. Їх використання вносить елемент руху, необхідний для відчуття музики і для освоєння дітьми її ритму, тому що так він найкраще усвідомлюється і засвоюється.

Педагогічна незамінність звукових жестів полягає в тому, що оволодіння музичними діями відбувається безпосередньо через тіло дитини. «Елементарне музикування» враховує індивідуальні особливості кожної дитини, при цьому передбачає взаємодію між людьми.

В процесі виконання дитячих пісень дітей з розладами аутичного спектра слід стимулювати до наслідування простих рухів під музику. Так, виконання пісні *«Де ж це наші дітки»* з дітьми, які мають розлади аутичного спектра, має свої нюанси: на початку педагог звертає увагу дітей на частини їх тіла (ручки, ніжки), які варто спочатку допомогти їм «заховати», а потім «знайти», висунувши наперед, а потім, коли йде приспів «так танцюють наші ручки (ніжки)», то сприяти не тільки ізольованим рухам дітей своїми руками (ногами), але й також контакту рук (ніг) дітей між собою. Завдяки таким діям відбувається усвідомлення дітьми свого тіла, відчуття інших, а також прийняття того, що вони щось роблять (наприклад, «танцюють») *разом*.

У цьому ж сенсі варто спонукати дітей, щоб вони підспівували, наслідуючи звуки та слова. Такі вправи мають особливе значення, оскільки припускають активну музичну діяльність самих дітей, але для цього необхідно дотримувати низки правил. Пісні мають бути цікавими за змістом, простими за вимовою тексту, а також малюнком мелодії, з короткими фразами, що повторюються. В процесі виконання таких вправ педагог хвалить дітей за те, що вони підспівували, а також заохочує тих, хто досі не співає, але вже готовий до підспівування, наприклад, губами артикулює слова.

Дитину можна заохочувати повторювати певні слова-вигуки, долучаючи до музично-ритмічних ігор-діалогів. Виголошенню слів-вигуків може передувати подібне за ритмом вилучання звуку з ударного інструменту, як, наприклад, у пісні «Гусеня»:

Рядок вірша	Звуковий супровід
Мале біле гусеня – «Га-га»	<i>У кожної дитини - барабан чи бубен. У кінці кожного рядка діти ударяють двічі в бубен і говорять: «Га-га». Можна спочатку орієнтуватися на почерговість ударів та вимови, але з часом намагатися, щоб діти робили це одночасно</i>
Ходить митися щодня – «Га-га»	
Гусеня зерно клює – «Га-га»	
А на дворі темно вже – «Га-га»	

Зважаючи на схильність аутичних дітей до стереотипів, варто з самого початку демонструвати різні варіанти звучання голосу і спонукати дітей до такого самого наслідування. Так, наприклад: у грі «Чий будиночок?» дитині пропонується показати, як нявкає кішка (низький звук) або кошеня (високий звук).

Задля розвитку пісенного відгуку дітям з аутизмом, так само, як і маленьким дітям з нормальним типом розвитку можна запропонувати такі дидактичні ігри, як «Поклич кішечку», «Курочка і курчата». Важливо не забувати, що для активних проявів аутичну дитину варто стимулювати, і тоді, коли їй треба слухати когось, і тоді, коли приходить її черга щось співати.

Під час музичних дій може відбуватися і стимуляція до наслідування простих рухів. Так, під характерну музику (наприклад, фрагменти «Карнавалу тварин» Сен-Санса), педагог демонструє, як рухається слон, кури і півник, черепаха (у супроводі відповідних музичних фрагментів), заохочуючи дітей наслідувати ці рухи, розгортає це як виразну та цікаву гру.

Окремо слід працювати над становленням почуття ритму та координованості у дитини, тому що це сприяє розвитку її «включеності» у навколишнє середовище, і власне її адаптивності як такої.

Так, наприклад, пісню «Пташечка» (М. Раухвергер) починають співати малюки всі разом, і на слова «Полетіла пташка... ай!» то одна, то друга дитина, зображуючи пташку, «летить» – бігає по кімнаті. У свою чергу рухи часто супроводяться пісеньками, примовками, які диктують послідовність ігрових дій.

З огляду на біоритмічну основу функціонування людського організму надзвичайно важливим є виховання у дитини відчуття ритму як стрижневий засіб організації взаємозв'язку між процесами навколишнього середовища і функціонуванням людини в ньому.

Відомо, що незамінними для розвитку у дітей почуття ритму та інтонаційного слуху є мовленнєві вправи. Ритм, укладений в словах, фразах, відчувається дітьми природно (навіть якщо вони самі не говорять, або не хочуть говорити). Тому через ритмодекламацію під музику (тобто відтворення ритму мовно–дикційним способом) здійснюється опанування різних доступних дітям текстів, вирівнюється відчуття ритму і ритмічної пульсації (Л.О.Куненко). Ритміко–рухливі ігри під музику відновлюють або корегують відчуття ритму через фізичну участь в ній (налагодження кінестетичної системи).

Існує поняття *«мовленнєве музикування»*, суть якого полягає у тому, що звуки (слова) проплескують, переносять на шумові інструменти, роблять основою багаторазових повторів. В основі мовленнєвого музикування лежить ідея спільності виразних засобів мовлення і музики.

Одна з умов формування почуття ритму і координації у дітей з аутизмом супровід ритмізованого мовлення музичними інструментами (вірш-забавлянка «Їде, їде пан, пан»):

Ритмічний малюнок може бути заданий спільними упорядкованими рухами, якими є так звані хороводи, коли діти стають у коло, тримаючись за руки та рухаються по колу. Якщо дитина не може тримати інших за руки, між дітьми стає педагог, який собою замикає ланцюжок, при цьому прагнути

варто того, щоб аутична дитина поступово допускала, коли її за руку підтримує інша дитина, а потім – і сама тримала її руку.

Для такого хороводу варто обирати пісні, які мають і ритмічність, і протяжність, наприклад, українська народна пісня «Вийди–вийди, сонечко»: коли дорослий тримає дитину за руку і співає (або промовляє віршований текст), варто наголоси у словах посилювати акцентним стисканням долоні дитини власною долонею. Тоді дитина сприйматиме ритм не тільки на слух, але й на дотик, що сприятиме більшій інтеграції вражень навколишнього світу. Поступово виконання такої пісні можна різноманітнити додатковими рухами: як супровід до певних рядків – притупцювати ногами, плескати у долоні, повертатися навколо себе.

Відпрацьовувати ритмічність і координованість можна і за виконання вправ на узгодженість рухів до текстового змісту.

Завдяки виразним словесним та пластичним проявам педагога, дитина зосереджує увагу на його рухах і, за певною допомогою (наданні імпульсу до її власних рухів), виконує хоча б деякі дії, відповідні до тих, що демонструє педагог.

Театральна діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Дитина уважна до художньо виразних театралізованих дій; здатна до запам'ятовування простих дій, пов'язаних з театральним мистецтвом.

Завдання

Навчальні:

- формувати здатність брати участь у художніх постановках та виставах;
- розвивати здатність відгукуватися на прояви героїв різних театралізованих дій.

Корекційні:

- розвивати здатність підтримувати візуальний контакт під час театралізованих дій;

- формувати зорово-моторну координацію через пластичний самовираз.

Методи, способи, прийоми

Знайомство з театральними атрибутами, характерними ознаками та деталями, пов'язаними з персонажами казок та мультфільмів

Долучення до систематичного слухання виразно, з багатими інтонаціями виконуваних казок, віршів, потішок.

Допомагати дитині виконувати образні дії, повторювати рухи та дії героїв, показані дорослим, мімічні та пантомімічні жести.

Рівень 3. Розширення спектра художньо-естетичних дій дитини

На цьому рівні вже можливою є організація сприймання художньо-естетичних занять як активного, творчого процесу, що включає різноманітні осмислені рухи.

Навчальні завдання:

- формувати уявлення про твори музичного та театального мистецтва;
- формувати здатність до наслідування в цілому;
- розвивати здатність до функціонування руки як органу самостійної цілеспрямованої дії.

Корекційні завдання:

коригувати стереотипні прояви, поширювати поведінковий репертуар.

Образотворча діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Дитина здатна до наслідування, бере участь у спільному малюванні та ліпленні з дорослим, дозволяє домальовувати її малюнки; спостерігає за ліпленням дорослого, вирізанням та наклеюванням форми для аплікації; обстежує предмети перед малюванням та ліпленням (розглядає, осягає, обводить за контуром); впізнає в намальованих предметах знайомі; володіє певними навичками образотворчої діяльності: *малювання* (малює

фломастером, олівцем, крейдою, фарбою предмети круглої форми та різної величини; відображає в малюнку зовнішні ознаки предметів (форма – коло, розмір – великий та маленький, колір – червоний, жовтий, синій, зелений), *ліплення* (розкатує пластилін (тісто, глину) круговими та прямими рухами між долонями, передаючи круглу та закруглену форму предмету; використовує різні прийоми ліплення: вдавлювання, сплюснення, прищипування; ліпить з двох шматків пластичного матеріалу) та *аплікації* (викладає прості готові форми на аркуші; наклеює аплікацію з однієї-двох готових форм; обриває невеличкі шматки кольорового паперу та наклеює їх в довільному порядку на аркуші).

Завдання

Навчальні:

- формувати уявлення про різні фактури предметів;
- формувати елементарні технічні навички роботи з різним художніми матеріалами;
- формувати здатність обстежувати предмет перед ліпленням, малюванням (розглядати, ощупувати, обводити за контуром);
- розвивати здатність передавати в малюнку зовнішні ознаки предметів (форма – коло, розмір – великий та маленький, колір – червоний, жовтий, синій, зелений);
- розвивати здатність розуміти в малюнку ситуацію з повсякденного життя;
- формувати елементарні уявлення про якості предметів;
- формувати навичку володіння ножицями;
- розвивати здатність співвідносити предмет з його зображенням та назвою.

Корекційні:

- закріплювати зв'язок між зоровим і кінестетичним аналізаторами, вдосконалювати зорово–рухову координацію;

- розвивати здатність до варіативності щодо способів виконання завдань задля додання схильності до стереотипів.

Методи, способи, прийоми:

Заохочувати дитину (з використанням емоційних звернень, музики та ефекту спільної діяльності) долучатися до нових видів образотворчої діяльності та зміни видів дій; викликати інтерес до різноманітних видів образотворчої діяльності; виховувати у дітей зацікавленість до образотворчої діяльності (як до результату, так і до процесу виконання зображення), використовуючи для цього різні засоби.

Вчити виявляти більш самостійності в образотворчій діяльності, зменшуючи допомогу дитині.

Сприяти оволодінню нових вмінь дитини: розкочувати пластилін (тісто, глину) круговими та прямими рухами між долонями, передаючи круглу та закруглену форму предмету; використовувати різні прийоми ліплення: вдавлювання, сплющення, прищипування («Яблуко», «Помідор», «Чашка» тощо); вчити залишати на тісті різні відбитки, звертати на них увагу («Печиво»); виконувати аплікаційне ліплення (заповнення рельєфного малюнка тістом, пластиліном); з'єднувати кінці розкатої ковбаски («Баранки», «Сушки», «Кільця» тощо); ліпити з двох шматків пластичного матеріалу (великий і маленький м'яч), предмети з двох частин («Неваляйка», «Курча» тощо), креслити вертикальні та горизонтальні прямі лінії.

Вчити малювати олівцями, фломастерами предмети круглої форми, використовуючи прийом нарощування об'єму починаючи від центру (баранки, м'ячі), а також – пензлем і фарбою, використовуючи прийом примакування, малювання всім ворсом пензля («Прикрасимо ялинку», «Паркан»...)

Вчити правилам наклеювання аплікації з готових (1-2) форм: перевертати готову форму, брати пензлик, намазувати клей, перевертати заготовку та наклеювати її на аркуш, притискаючи серветкою; обривати

невеличкі шматочки кольорового паперу та наклеювати їх у довільному порядку на аркуш.

Вчити використовувати в малюванні нетрадиційні техніки (кляксографія, шаблонографія, малювання за допомогою поролону тощо).

Сприяти подальшому розвитку вмінь дотикового обстеження предметів, іграшок і творів мистецтва.

За зразком дорослого малювати пальчиком, олівцями, крейдою, залишаючи сліди-образи, привертати увагу дитини до продуктів образотворчої діяльності, прагнути разом дати їм назву.

Готуючись до ігор з пластичними матеріалами (пластиліном, тістом, пластиком, гіпсом, глиною) слід приділити увагу вибору цих матеріалів. Так, наприклад, варто вибирати екологічно чистий неароматизований пластилін яскравих кольорів, достатньо м'який, але такий, що не прилипає до рук. При цьому не завжди вибір педагогів збігається з вибором дитини. Але все ж таки, досвід показує, що можна знайти матеріал, який дитині сподобається. Окрім пластиліну варто працювати з пластиком, гіпсом та глиною.

Оволодіння навичкам роботи з пластичним матеріалом: м'яти і відщипувати, натискувати і розмазувати, скачувати кульки, розкачувати ковбаски, різання на шматки, створення пластилінових малюнків з використанням методів натискування і розмазування.

Дотримування принципу варіативності щодо способів виконання завдань (ліплення та малювання з використанням різних технік, аплікації за умови задіювання різних типів клею тощо), відпрацювання різних способів виконання зображення того самого предмету (малювання, ліплення, створення аплікацій, конструювання, наприклад, дерева, будинку, машини тощо).

Музична діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Долучається до ритмічних та вокальних занять, грає і співає разом з іншими; відтворює потрібні звуки та рухи у ситуаціях спільної діяльності.

Завдання

Навчальні:

- розвивати вміння розрізняти музику у залежності від різного темпу і сили звуку;
- формувати здатність до узгоджених рухів у відповідності до музичних образів;
- формувати вміння вилучати звуки завдяки певному інструменту;
- формувати здатність підспівувати у відповідний момент звучання музичного твору.

Корекційні:

розвивати стійкість уваги;

розвивати мотивацію до виконання вправ.

Методи, способи, прийоми

Зважаючи на те, що у дитини з аутизмом нема мотивації робити те, що їй пропонують, важливо вміти приєднуватися до її дій, творчо перетворювати їх, задіювати предмети і обставини навколишнього середовища.

На кожному занятті варто створювати атмосферу радісного настрою від спілкування з музикою. Виконання пісень, музичних завдань та ігор щоразу з певними варіаціями (гра «швидко-повільно», «тихо-гучно», хода під музику «змійкою» з обминанням перешкод, зображення різних тварин з орієнтацією на їх назву).

Наближаючись до етапу навчання, за якого застосовують ігри з правилами, варто поступово вводити в заняття ігрові елементи. Таким чином, задаються правила гри і дитину спонукають дотримувати цих правил.

Послідовні рухливі дії у відповідності до образу тварини можна відпрацювати у грі «Тварини». Так, педагог пропонує дітям крокувати під музику; потім він просить їх пограти з ним у таку гру; коли він скаже

«зайчик», дітям треба пострибати, на слово «коник» – вдаряти правою ногою (ніби копитом) у підлогу, «рак» – задкувати, «птахи» – бігати, розмахуючи руками, «лелека» – стояти на одній нозі. Кожна наступна позиція вводиться поступово.

Виконання відомих музичним керівникам ігор з дітьми потребує додаткової уваги. Так, у музично–ритмічній грі «Прогулянка і дощик» педагог звертається до дітей: «Діти, під таку спокійну музику (*звучить спокійна музика*) ви будете спокійно прогулюватися по кімнаті, начебто гуляти у дворі. А коли зазвучить музика, схожа на стукіт дощу (*звучить бурхлива музика*), то ви будете тікати до цього прикриття (*показує на виокремлену частину кімнати канатом, що лежить на підлозі, або стільцями з двох боків*)».

На початку дітям з аутизмом варто коментувати те, що відбувається, ще раз звертати увагу на характер музики і потрібні дії, допомагати змінювати рухи. Поступово підказки зводяться нанівець, і аутичні діти можуть все виконувати після незначного стимулювання, як то надати імпульс руху, підказати одним словом тощо.

Перед тим, як долучити дітей до приспівування пісні, необхідно «вжитися» у цей ритм, наприклад, походити по кімнаті, топаючи ногами і плескаючи у долоні, з певним рахунком у голос, доки ритм повністю не співпадатиме з рухами тіла. Потім цей ритм з певними словами можна відтворювати на інструментах, або ударами долоні по великому м'ячу.

Важливо дати дитині можливість виявити себе і підіграти на тому чи іншому інструменті.

В процесі навчання аутичної дитини грі на дитячих музичних інструментах варто послідовно освоювати конкретний інструмент. Наприклад, при навчанні грі на металофоні спочатку важливо відпрацювати виконання простих наспівок на одному звуці, що дозволяє навчитися виконувати ритмічний малюнок наспівки, дотримуватися загального темпу,

одночасно починати і закінчувати гру. Потім розучують наспівки, побудовані на двох звуках, що сприяє розвитку звуковисотного слуху. Надалі дітей учать виконувати наспівки, побудовані на трьох-чотирьох і більш звуках. В процесі навчання грі на музичних інструментах слід частіше використовувати музично-дидактичні ігри. Коли дитина вивчить твір, можна підключати й інші дитячі музичні інструменти.

Незважаючи на брак організованої уваги в аутичних дітей, їх все одно варто привчати до прослуховування музики і дитячих пісень, а також – до рухів під музику, при цьому, безпосередньому завданню має передувати поступова підготовка до нього.

Перед початком прослуховування нової пісні дитину також слід підготувати до її сприймання, налаштувати на те, що вона зараз почує. Наприклад, планується прослухати і заспівати пісню «Шием чоботи коту» (муз. Т. Шутенко, сл. В. Болдиревої). Педагог показує іграшкову кішку, дає можливість розглянути її, погладити, згадати, як вона «нявкає», поглянути, як вона рухається, як п'є молочко (самим продемонструвати ці рухи) і тільки після цього пропонує послухати пісню про нього. При цьому необхідно запропонувати дітям показати, як вона це робить.

Щоб дитина з розладами аутичного спектра краще орієнтувалася у довкіллі і була здатна коригувати власні прояви в залежності від сигналів довкілля, на музичних заняттях її варто вчити своєчасно переходити від одного руху до іншого відповідно музиці. Вправами для такого музично-ритмічного завдання можуть бути такі відомі рухи, як перемінний крок, боковий галоп, «копирсалочка» (все під укр. нар. мелодії); підскіки та високий крок (муз. В. Косенка); галоп (муз. Ф. Шуберта).

Поступово в аутичної дитини формується здатність виконувати певні рухи під ту чи іншу музику. При цьому важливо працювати над чіткістю і виразністю виконання нею рухів, їх узгодженістю з ритмічним малюнком мелодії. Так відбувається становлення тілесного відчуття ритму, що є

надзвичайно важливим у контексті розвитку аутичної дитини, яка, зазвичай не відчуває свого тіла, а значить – і себе в ньому.

На цьому етапі можна продовжити вправи на «озвучування мовлення» музичними інструментами та звуковими жестами, при цьому дитина вже може виконувати складніші завдання, аніж на попередньому етапі.

Триває також робота педагога з розвитку здатності дитини підспівувати у відповідні моменти. Особливо тут слід звертати увагу на те, щоб дитина дивилася на губи педагога, правильно відтворювала рухи губ, вилучала звуки, співала (з часом – без напруги в голосі), підспівувала саме там, де треба.

Театральна діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Здатна до різноманітних проявів у межах театралізованої діяльності.

Завдання

Навчальні:

- формувати уявлення про види театрального мистецтва;
- формувати здатність до активних дій з театральними атрибутами: розглядати, приміряти, емоційно реагувати.

Корекційні:

- коригувати стереотипні прояви;
- гармонізувати емоційний розвиток засобами театралізованого дійства.

Методи, способи, прийоми

Створення доброзичливої, радісної атмосфери, що сприяє самовиразу дитини у художньо-естетичній сфері розвитку. Викликання емоційних реакцій на театралізовані ігри, активне долучення до використання елементів костюмів, атрибутів при розігруванні певних сюжетів.

Розігрування театралізованих ігор-вистав, прагнучи максимально долучити до них дітей.

Активізація до супроводу театральних ігор: приговорювання, приспівування, виразні жести, міміка, вигуки.

Рівень 4. Здатність до участі у заняттях художньо-естетичної спрямованості разом з іншими

Зрозуміло, що спільна діяльність у дітей з аутизмом навіть на мистецькому тлі виникає далеко не відразу. Іноді дитина лише через якийсь час дозволяє дорослому долучитися до власної діяльності та налагодити хоча б елементи діалогу через художньо-естетичні засоби.

Навчальні завдання:

- розвивати здатність спостерігати за діями дорослого та виконувати дії за наслідуванням та показом;
- формувати здатність до спільного і самостійного виконання дій з предметами.

Корекційні завдання:

- досягати інтеграції психічних процесів;
- сприяти становленню соціальних функцій дитини.

Образотворча діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Виконує образотворчі дії за наслідуванням та показом; створює прості образи за допомогою тіста, глини, пластиліну, природного матеріалу, а також фарбами, олівцями, фломастерами та іншими матеріалами з використанням традиційних та нетрадиційних технік; вміє охайно користуватися матеріалами та інструментами для малювання, ліплення, аплікації та дотримуватися правил безпеки; вміє обстежувати предмети перед малюванням, ліпленням, аплікацією; складає візерунок на полосі з мазків, крапок, використовуючи 2-3 кольори; знає правила користування

шаблонами; розфарбовує готові контурні малюнки, дотримуючись правил: не виходити за контур, не відривати олівець від паперу, не змінювати напрями руху олівця та пензля; малює предмети з декількох частин; використовує різні прийоми ліплення: розкачування, вдавлювання, сплющення, прищипування, з'єднання кінців зліпленої палички; ліпить предмети з декількох частин, передаючи їхні характерні особливості; викладає на аркуші різні готові форми в заданій послідовності, потім наклеює їх; розрізає аркуш паперу за паралельно намальованими сферами; складає візерунок з 3-4 однакових елементів за зразком з подальшим наклеюванням.

Завдання

Навчальні:

- формувати вміння охайно користуватися фарбами, олівцями, пензлями, іншими інструментами та засобами, дотримуватися правил безпеки;
- формувати спроможність обстежувати предмети перед ліпленням, малюванням, аплікацією (розглядати, ощупувати, обводити по контуру, виділяти основні частини, їх співвідношення);
- формувати вміння передавати у зображенні форму (кругла, квадратна, трикутна), розмір (великий, малий) та колір предмета;
- формувати здатність впізнавати результати своєї образотворчої діяльності (малюнок, ліплення, аплікацію) серед інших;
- розвивати здатність обігравати створені вироби.

Корекційні:

- формувати здатність до дрібних рухів пальцями;
- розвивати м'язові та тактильні відчуття;
- формувати соціальні функції дитини у межах образотворчої діяльності.

Методи, способи, прийоми

Закріплювати бажання малювати, ліпити з глини, пластиліну, тіста, виконувати найпростіші аплікації з готових форм, виховувати здатність

дивуватися, радіти, розглядаючи твори декоративно–вжиткового мистецтва, народні іграшки, предмету побуту, картини, ілюстрації.

Вчити створювати прості образи за допомогою тіста, глини, пластиліну, природного матеріалу (жолуді, мушлі, шишки тощо).

Вчити спостерігати за тим, як дорослий складає візерунок, прикрашаючи предмети округлої форми візерунком з крапок, мазків, рисок, штрихів (наприклад, «Писанка»).

Вправи на послаблення напруги у п'ястях та пальцях рук.

Навички ліплення пластичними матеріалами; прийоми штрихування, не виходячи за аркуш (контур); малювати предмети з кутами (кубик, трикутник – «дах»), складання візерунку на полосі з мазків, крапок, використовуючи 2-3 кольори; розфарбовування готових контурних малюнків, дотримуючись правил: не виходити за контур, не відривати олівець від паперу, не змінювати напрями руху олівця та пензля; малювання предметів з декількох частин (округлої та форми з кутами); використання різних прийомів ліплення: розкачування, вдавлювання, сплющення, прищипування, з'єднання кінців зліпленої палички; ліплення предметів з декількох частин, передаючи їхні характерні особливості («Сніговик», «Ведмідь»); оволодіння новим прийомом ліплення: відтягування («Бурульки», «Пташка»); викладання на аркуші різних готових форм у заданій послідовності, потім наклеювати їх; розрізування аркушу паперу за паралельно намальованими лініями («Стрічки»); складання візерунку з 3-4 однакових елементів за зразком з подальшим наклеюванням («Прикрась рушничок, серветку, тарілку»); виконання предметної аплікації за зразком або за натурою (без зразка).

Обігравання вже готових малюнків, виробів, створення з їх використанням сюжетів та діалогів, розвинення емоційного сприйняття цих ігрових ситуацій.

Пальчикові ігри за допомогою фарб; малювання за допомогою нитки, пальчикова гімнастика).

Ігри з дрібними предметами, відщипування пластиліну, глини, бумаги (відпрацювання «пінцетного» захвату); ліплення образів людини та тварин за допомогою пластиліну, глини; нанизування намиста, гудзиків, кілець, оперування ножицями (становлення контролю руки та пальців).

Для збагачення змісту та засобів виразності доцільна інтеграція видів образотворчої діяльності, коли один вид діяльності передує іншому (наприклад, ліплення передує малюванню, або навпаки). Інтеграція видів образотворчої діяльності дає дитині змогу збагачувати конкретний образ (доповнити машинку прапорцем, або «вантажем» на кузові, ялинку – іграшками тощо).

Музична діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Бере участь у спільних заняттях з іншими дітьми, здатний вловлювати ритм музики і підлаштовуватися під нього.

Завдання

Навчальні:

- розвивати динамічне сприймання;
- формувати вміння грати на музичних інструментах;
- формувати здатність до музичного діалогу;
- розвивати здатність виконувати танцювальні послідовні рухи.

Корекційні:

- формувати здатність дітей до контакту між собою;
- розширювати обсяг уваги;
- вправляти у різноманітних виразних проявах;
- формувати здатність виконувати декілька дій одночасно.

Методи, способи, прийоми

Поставлені завдання можна вирішувати з орієнтиром на таку психолого-педагогічну роботу.

Вправи на розвиток здатності дітей до колективної гри та невимушене спілкування в процесі гри один з одним.

На цьому рівні слід використовувати такі ігри, як «Тихі і гучні долоньки», «Тихі і гучні дзвіночки» (муз. С. Рустамова), де діти спочатку дзвонять дзвіночками то тихо, то голосно (відповідно до зміни сили звуку в музиці), а потім, завдання ускладнюється: діти поділяються на дві підгрупи. В одній з них – тихі дзвіночки, а у другій гучні; і дзвеніти кожна з груп має тільки під відповідну музику, що розвиває витримку та увагу.

Таке звукове перегукування, що здійснюється за допомогою дзвіночків або долонь, може продовжуватися своєрідним музичним діалогом з використанням нескладних музичних питань типу: «Де ти»? і відповідей – «Я тут»!

Спроможність грати на музичних інструментах як синтетичний вид діяльності також поступово розвивається та вдосконалюється у дітей з аутизмом. У більшості аутичних дітей є інтерес до інструментів та бажання вилучати з них звуки. Але роблять вони це стереотипно, настирливо прагнучи отримати певні вибіркові враження.

Тому обов'язково треба звертати увагу на те, як діти з аутизмом тримають та використовують інструмент. Важливим моментом тут є досягнення певної розкутості у п'ясті руки, щоб дитина тримала інструмент без напруги, але міцно. При грі на ударному інструменті головна роль належить п'ясті руки, хоча певною мірою участь беруть плече і передпліччя. Дітей слід привчати до постійного слухового контролю, що дає змогу отримувати красивий звук. Силу і розкутість м'язів п'ястей рук, координацію рухів можна набути в результаті систематичних занять, а уміння відпрацьовують в процесі спеціальних вправ, які готують дитину до виконання складніших дій.

Ритмічна впорядкованість рухів викликає в дітей з аутизмом (як і в будь-яких інших) позитивні емоції; поступово вони починають відчувати радість від музичної діяльності, а також набувають здатності відтворювати за

вихователем на слух різні звуки та інтервали. Для цих вправ можна застосовувати укр. нар. пісні «Два ведмеді», «Печу, печу хлібчик», пісню «Крокуємо разом» (муз. М. Раухвергера, сл. О. Коробко), музичні твори «Утворення маленьких кіл» (муз. Т. Шутенко), «Весняний вальс» (муз. О. Тилічєєвої) та ін.

Долучення аутичних дітей до спільної діяльності – це одне із найскладніших завдань. Тут у нагоді можуть стати музичні ігри у мікрогрупі, одна із них – «Оркестр». Дітей з аутизмом можна долучати, надаючи можливість обрати той інструмент який вона хоче, але при цьому будь-яким чином прагнути організувати черговість використання інструментів: щоб не відбувалося «застрягання» аутичної дитини на певному інструменті (або його частині), через певний час їй варто запропонувати інші інструменти на вибір і привчати її до того, щоб вона, як і інші діти, грала на інших інструментах.

За виконання цих вправ слід розвивати у дітей з аутизмом відчуття сильної долі у такті та вміння відтворювати чіткий ритмічний малюнок на дитячому духовому інструменті, починати і закінчувати рух одночасно з музикою, грати по черзі з іншими дітьми.

Музичні ігри є ефективною формою долання таких типових для аутистів, як гіперфокус уваги, однотипність проявів, відгородженість від інших людей. Вони дають змогу захопити аутичних дітей спільною діяльністю та поширити спектр дієвих та емоційних проявів.

Цим орієнтирам сприяють, наприклад, відомі ігри «Паротяг», «Знайди собі місце» тощо, які передбачають зміну видів діяльності у структурі заняття: активуючі–релаксаційні–знов активуючі вправи, а також ігри «по черзі». Долучення до подібних ігор дітей з аутизмом на перших порах вимагає додаткових зусиль педагога щодо звертання уваги дитини на характер музики та заохочення її до виконання відповідних дій. Але згодом дитина вправніше реагує і на музику, і на рухи інших дітей і прилаштовується до них.

Особливості функціонування сенсорної системи аутичної дитини ускладнює одночасне виконання нею декількох дій. Так, їй важко співати разом з руховим упроводом і танцювати. Але це не означає, що треба уникати таких дій.

Варто знати, що на початку вивчення нових вправ, які вимагають одночасної роботи різних органів сприймання інформації, з аутичною дитиною можна почергово відпрацювати здатність виконувати, наприклад, різні рухи та підспівувати, а потім їх поєднати у ціле дійство.

Розвитку здатності до узгоджених дій з іншими людьми сприяють також вправи на орієнтування в просторі й узгоджений рух разом з іншими (музичні ігри, хороводи, елементи танцю).

Певну об'єднувальну функцію виконує танок, який своїм внутрішнім рухом підпорядковує танцюристів загальному ритму, сприяє залученню до рухів все тіло, насиченню його новими відчуттями, відпрацюванню навички наслідування.

З аутичними дітьми варто розучувати різні танки, наприклад, «Танок з бубнами» (укр. нар. мелодія, обр. М. Вериківського); «Запрошення» (укр. нар. мелодія); «Ой, є в лісі калина» (укр. нар. пісня, обр. Л. Ревуцького); «Хороводний танець» (муз. В.Лисенка) тощо. Розучуючи рухи танцю, важливо вчити аутичних дітей чути зміну частин у музиці і відображати її в русі, а також звертати увагу на мімічну виразність дітей. Так, через безпосередню участь у ритміко–рухливій діяльності у дітей відбувається розвиток відчуття єдності музики і руху.

Якщо для дітей з нормальним типом розвитку основою подібних вправ слугує танцювальний досвід та їхня здатність до природних, вільних, координованих рухів, то з аутичними дітьми треба спеціально розучувати виразні рухи. В процесі роботи над танцювальними рухами можна застосовувати вправи на засвоєння певних рухів та завдання на перешикування.

Орієнтовні вправи на рухи: кроки з носка, легкий біг, галоп вперед і в сторони, притупування однією ногою і поперемінно обома ногами, біг з високим підйоманням ніг, підскоки, приставний крок; приставний крок з присіданням, крок польки. Поступово можна відпрацювати і складніші для аутичних дітей рухи: змінний крок, винесення ноги вперед на п'ятку і на носок з притупуванням, невеликий стрибок на обох ногах на місці з невеликим просуванням вперед і обертанням навколо себе.

Орієнтовні завдання на перешикування: звужування та розширювання кола, розходження із пар на шеренги, просування в одній шерензі, парами, по четверо, в колі, рух парами по колу, дотримуючись рівної відстані, утворений кількох кіл з одного, «кривий» танець (хода змієюю).

Одним із головних засобів, які умотивовують аутичних дітей наслідувати подібні рухи є сама музика.

Педагогу треба своїми діями спонукати аутичну дитину до рухового заповнення всього простору кімнати, у якій проходить танок, або ритміко-рухлива гра під музику. Важливо, щоб весь ігровий простір був освоєний дитиною, щоб вона могла в ньому орієнтуватися і не боялася робити в кімнаті різноманітні пересування. Оскільки дорослий є ведучим у грі, він може спочатку продемонструвати дитині прийоми освоєння простору, використовуючи образну виразність і вигадку, а потім разом з нею потрохи різноманітнити характер і траєкторії рухів.

Театральна діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Здатна долучатися (із супроводом дорослих) до спільних вистав та театралізованих дій.

Завдання

Навчальні:

- розвивати здатність виконувати театралізовані дії за наслідуванням та показом;

- формувати здатність виконувати ігрові дії відповідно до тексту, дій та рухів героїв казок.

Корекційні:

Розвивати узгодженість у різнопланових проявах (звукових, пластичних, мімічних);
формувати здатність до взаємодії з іншими людьми (дітьми та дорослими) у театралізованих діях.

Методи, способи, прийоми

Заохочення дитини до активного сприймання театралізованого видовища, коли їй пропонується супроводжувати показ повторенням слів, звуконаслідуванням, приспівуванням, відповідними рухами та жестами.

Гра у пальчиковому театрі.

Долучення до різних форм театралізованої діяльності: ігри-імпровазації, імпровазації-жарту, показ настільного театру та театру іграшок.

Рівень 5. Художньо-естетична активність, здатність до спільної діяльності

На цьому рівні можливим є поступове ускладнення матеріалу: від певних операцій і дій до цілісного вокально-пластичного самовиявлення. Так, наприклад, можливо через інструмент вибудовувати взаємодію аутичних дітей з іншими людьми, розширювати способи їхнього маніпулювання з предметами та вдосконалювати здатність до діалогового контакту дітей між собою. Можливим стає також використання арт-педагогічних методів для стимуляції і розвитку творчої уяви, художньо-образних уявлень, творчої активності дітей.

Навчальні завдання:

- формувати вміння розширювати, систематизувати уявлення про довкілля та власне «Я»;
- формувати цілеспрямований характер дій;

- розвивати здатність до самоорганізації.

Корекційні завдання:

- розвивати зачатки пластичності й виразності рухових проявів;
- формувати здатність до вокально-пластичного самовиявлення.

Образотворча діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Передає в зображенні цілісний образ предмета; вміє обстежувати предмети, виділяючи їх основні частини та якості; вміє самостійно передавати один і той самий образ, використовуючи доступні образотворчі засоби (колір, пляму, лінію, форму, композицію) та різні матеріали (фарби, олівці, кольоровий папір різних розмірів, глину тощо) у різних видах художньої діяльності; вміє орієнтуватись на аркуші паперу (верх, низ, середина, праворуч, ліворуч); малює з натури після обстеження предмети різної форми; вміє складати та малювати візерунки на полосі, у квадраті та колі; вміє зафарбовувати готові зображення; вміє ліпити предмети з декількох частин, з'єднуючи їх; передає при ліпленні основні зовнішні ознаки предметів, працюючи за зразком, за інструкцією; вміє згладжувати поверхню виліпленого предмету або фігурки; вміє ліпити групи предметів або фігурок; володіє технікою «колаж»; вміє вирізати прості предмети за контуром та складати з них аплікацію за наслідуванням та зразком; вміє акуратно наклеювати.

Завдання

Навчальні:

- спонукати до створення асоціативних образів у техніці малювання, ліплення, аплікації, конструювання;
- формувати здатність порівнювати результати продуктивної діяльності;
- сприяти становленню до самостійної діяльності із застосуванням різних способів маніпулювання з матеріалом;
- формування навички роботи з клеєм, вміння акуратно наклеювати;

- формувати позитивне відношення до зображення як до результату своєї роботи;
- формувати здатність передавати в зображенні цілісний образ предмета;
- формувати вміння обстежувати предмети, виділяючи їх основні частини та якості;
- удосконалювати техніку образотворчої діяльності, стимулювати бажання оволодівати новими засобами та способами виконання зображень;
- формувати здатність до оцінкового ставлення до своєї роботи.

Корекційні:

- формування здатності до взаємодії під час образотворчої діяльності;
- розвивати спроможність до вільного маневрування у межах однієї площини, або в об'ємному зображенні.

Методи, способи, прийоми

Звертання уваги дітей одне на одного, підтримання у спробах робити щось разом, створення умов для становлення здатності до спільних узгоджених дій. Створення колективних композицій.

Поєднання матеріалів в одній площині та в об'ємному зображенні (конструювання).

Виконання багатопланових композицій на всьому просторі аркуша в перспективі.

Вчити самостійно передавати один і той самий образ, використовуючи доступні образотворчі засоби (колір, пляму, лінію, форму, композицію) та різні матеріали (фарби, олівці, кольоровий папір різних розмірів, глину тощо) у різних видах художньої діяльності.

Орієнтація на аркуші паперу (верх, низ, середина, праворуч, ліворуч).

Малювання з натури після обстеження предмети різної форми; малювання дерева з відтворенням його будови.

Освоєння нових технік малювання: за допомогою нитки, солі тощо.

Складання та малювання візерунка на смужці, у квадраті та колі.

Складання візерунка з опорою на почуття ритму.

Зафарбовування готових зображень.

Ліплення предметів з декількох частин, з'єднуючи їх; відтворення основних зовнішніх ознак предметів, працюючи за зразком, за інструкцією.

Ліплення знайомих предметів за зразком та за наслідуванням, порівнюючи їх з формою—еталоном: предметів посуду засобом вдавнення та стрічковим засобом, фігур тварин та людей тощо.

Прикрашання виліплених виробів та використовувати їх у іграх. Відображення ігрової ситуації та обігравання сюжетів з використанням виробів дітей.

Удосконалення навички роботи з пластичною масою та закріплення прийомів акуратного ліплення. Згладжування поверхні виліпленого предмету або фігури.

Знайомство з новою технікою виконання роботи – колаж як поєднання в роботі прийомів малювання та аплікації («Новорічна ялинка»: ялинка – малюнок, прикраси для ялинки – аплікація). Поєднання в роботі пластичної маси та природного матеріалу.

Наклеювання візерунку з використанням чергування елементів за 1-2 ознаками.

Виконання сюжетно–тематичних аплікацій («Барви осені», «Зима прийшла», «Новорічне свято», аплікації до казок тощо).

Музична діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Вміє передати голосом і рухами характер музики; володіє елементарними навичками гри на дитячих музичних інструментах; має навички своєчасного реагування на інструментально–виконавські сигнали педагога: здатна слухати музичні прояви (гру, співи) педагога та дітей,

чекати своєї черги, щоб долучитися до музичної діяльності; вміє грати разом з іншими дітьми.

Завдання

Навчальні:

- розвивати здатність до ритмічного промовляння нескладних текстів у нових дитячих піснях, використання нових складів у мовноритмічних вправах;
- формувати музичний слух і пам'ять;
- формувати здатність засвоювати ритмічний малюнок танцю.

Корекційні:

- розвивати швидкість реакції;
- формувати здатність до орієнтації у просторі.

Методи, способи, прийоми

На цьому рівні художньо-естетичного розвитку завдання для дітей мають дещо ускладнений характер, за якого є можливість поєднувати різнопланові прояви дитини.

Так, у вправах на *«ритмодекламацію»* відбувається удосконалення відтворення складів у знайомих піснях мовно–дикційним засобом, тихим плесканням, розширення використання нових складів у мовноритмічних вправах.

Можливими є вже такі цілеспрямовані дії дитини, як підігрування на музичних інструментах знайомим мелодіям (наприклад, «Щедрик, ведрик», муз. Я.Степового; «Дощику, дощику, наваримо борщику», народна пісня, «Марш Чорномора», муз. М.Глінки); виконання рухів в залежності від напрямку звучання мелодії (вгору чи вниз), у такому завданні, наприклад, як піднімати ляльку на рух мелодії вгору і опускати, якщо мелодія «йде» вниз; шукати заховану іграшку, орієнтуючись на послаблення або посилення звучання брязкальця чи бубна (в іграх типу «Гаряче-холодно»), тобто узгоджувати власні дії в залежності від сили (динаміки) звуку тощо.

Одним з варіантів музичної гри може бути «Оркестр», коли у групі вибирають диригента і музикантів, які виконують нескладну пісню, відстукують ритм на музичних інструментах чи кубиках.

Іншим різновидом колективної музичної активності є участь у так званому «концерті» – чергуванні різних «номерів», які виконує група дітей — «артистів» для своїх товаришів—«глядачів», з обов'язковою участю «ведучого». Дітей так організовують, щоб вони по черзі виконували різні ролі та вчилися спостерігати за виступами інших дітей.

Дитячі музичні ігри, як правило, синкретично пов'язані з піснями, хороводами, які сприяють розумовому, соціальному й фізичному вихованню дітей. Це можуть бути своєрідні ігри–змагання з танцювальними рухами, імпровізацією, драматизацією, де має місце синтез слова, руху й музики. Так, наприклад, у музичній грі «Сонечко, дощик та гроза», музичні вставки постійно зосереджують увагу дітей на зміні рухів і виконанні завдань, діти повинні швидко зреагувати на музичний вступ до пісень «Сонечко» або «Дощик», починати їх співати, робити відповідні рухи, а на звучанні музичної вставки «Гроза» – сховатися під велику парасольку. Подібні ігри розвивають такі можливості аутичної дитини, як здатність концентрувати увагу, координацію рухів, навчають певним ритмічним рухам, вміння слухати і розрізняти просту мелодію.

В контексті роботи над виразністю проявів дітей, їх варто вчити виконувати послідовні рухи танцю (гри), опановувати ритмічним малюнком танцю, поєднуючи це з орієнтацією в просторі, відображати характер музики в русі, розвивати вміння визначати характери персонажів та їх рухові дії, намагатися передавати їх під час виконання пісень, відпрацьовувати чіткість реакцій (темпових, динамічних) на зміни в характері музики.

Спочатку більшість композицій виконується у вільній побудові. Показ рухів ведучий демонструє у «дзеркальному відображенні». Наслідуючи ведучого діти виконують рухи у заданому напрямі: *положення рук*: вниз, вгору, вперед, в сторони, за спину, на поясі, на голові, за головою, до плечей,

перед грудьми; *елементарні рухи*: зігнути, розігнути, підняти, опустити, нахилитися, випрямитися, відставити, приставити, розвести, звести, присісти, встати; *характеристики рухів*: повільно, швидко, одночасно, послідовно, рівномірно, з прискоренням, розслаблено, напружено. При цьому дорослий означає рухи і їх характеристики словами. Зв'язок слова і м'язового відчуття сприяє закріпленню цих понять. Робити варто все у колі, яке наче об'єднує усіх.

Так, щоб дитина з аутизмом почала наслідувати пластичних рухів, педагог має заохотити її. Успішність такої взаємодії з аутичною дитиною зумовлюється емоційно виразними проявами педагога, ритмічною організацією в плані музичного супроводу та рухів. Таку об'єднувальну функцію може виконувати танок, що містить у собі внутрішній рух, підкорює танцюристів спільному ритму. Це може бути: «Український танок» (укр. нар. мелодія); «Запрошення» (рос. нар. мелодія); «Ой, минула вже зима» (укр. нар. мелодія, обр. І. Кишка); «Кривий танець» (укр. нар. мелодія); «Танок з парасольками» (муз. Ю. Рожавської); «Ялинковий хоровод» (муз. А. Філіпенка); «Журавлик» танцює (муз. Н. Хуторянського) тощо.

Для того, щоб аутичні діти навчилися виконувати певні рухи, їм треба виразно їх показувати, звертати їх увагу на ці рухи, надавати імпульс на їх виконання. Наступним кроком є відпрацювання алгоритму танцю, щоб рухова пам'ять в подальшому допомагала їм згадувати потрібні рухи в узгодженні з фрагментами мелодії.

Музикою для танців можуть слугувати не тільки мелодії, що їх виконують на музичних інструментах, але й пісні. Пісню може виконувати група дітей, соліст, чи сам виконавець одночасно з танцем, або чергуючи з ним. Супроводжувати танець можуть також ритми, що виконуються на музичних інструментах.

Театральна діяльність

Показники успішного розвитку дітей:

Поява гнучкості у проявах та пластичності. Цікавість та бажання брати участь у спільній творчій діяльності. Розширення досвіду відтворення через рух казкових образів, різнопланових за характерами.

Завдання

Навчальні:

- формувати здатність до цілеспрямованого самовияву в межах театралізованої дії;
- розвивати здатність підтримувати сюжетно-рольову та режисерську гру.

Корекційні:

- розвивати координованість та злагодженість рухових дій відповідно до сюжету, музикальних образів, характеру твору;
- розвивати спроможність до пластичного самовияву.

Методи, способи, прийоми

«Театр пісні»; звукове «озвучення»; імпровізована театралізація пісень, емоційно виразне їх виконання; ігри-драматизації з музичним супроводом, підготовлені дорослими та дітьми; прослуховування невеликих казок та музичних творів, концерти силами дітей (у тому числі, для малят), постановки нескладних вистав лялькового чи настільного театру; використання діалогово-рольових і пантомімічних ігор; різнопланові виступи на сцені.

У родинному колі

Для розвитку аутичної дитини художньо-естетичними засобами на початковому етапі доречно вводити вдома певні ритуали. Це можуть бути виразні коментарі, які супроводжують типові дії дитини, пов'язані з такими режимними моментами, як годування, одягання, купання, засинання тощо. Такі ритуали базуються на повторювальних ритмах, що викликає у дитини відчуття наступності і незмінності, підготовленість до послідовних подій. Зрозуміло, що необхідно спиратися на ці повторення, привносячи різноманітні варіації, які пробуджують у дитини цікавість до певних дій.

Варто також прагнути викликати різні реакції дитини на музику: зосередженість, усмішку, голосові реакції; розвивати її здатність підспівувати за голосом або музичним інструментом, викликати у неї почуття задоволення від звуку, інструменту в руках, повторення рухів чи

звуків. Якщо дитина маленька, варто з нею танцювати, тримаючи її на руках. Кружляти з нею, міцно притискуючи все її тіло до себе (глибокі обійми).

Якщо дитина не терпить, коли хтось співає, це не означає, що треба перестати співати. Варто пробувати знову і знову розвивати у неї толерантність до виразних проявів іншої людини, використовуючи для цього різні інтонації, тембр голосу, ритм, тривалість співу та стан дитини у певних ситуаціях.

Батькам бажано підтримувати щонайменшу самостійну музичну діяльність дитини, зважаючи на її улюблений музичний репертуар, варіювати його; виспівувати власні імена, вводити музикування та співи у розповідь казок, гру тощо.

Введення музики у повсякденне життя малят потребує від батьків вигадки та ініціативи. Будь-які переміщення у просторі можна супроводжувати маленькими імпровізаційними віршами-піснями. Так, наприклад, коли мати йде з дитиною по сходинками, можна вимовляти відповідний текст: «вверх (або вниз) по сходинкам ідемо, топ-топ-топ-топ». Важливою тут є ритмізація тексту, яка співпадає у часі з ритмічними рухами тіла. Так, гойдаючи дитину має сенс озвучувати ритмічне розгойдування за допомогою пісеньки або вірша.

Для розвитку ритмічного сприймання варто користуватись музичними інструментами, або тим, що їх може замінити. В домашніх умовах це можуть бути такі предмети: ложки, палички, камінці, капронові пляшечки чи коробочки, які наповнюють крупною, горохом, квасолею.

Зважаючи на те, що музика впливає на стан нервової системи (викликає різні емоційні стани від спокою та гармонії до неспокою, пригніченості або агресії), важливо звернути увагу на те, яку музику чує дитина вдома. Збуджуюча, гучна музика позбавляє людину (і дорослого, і дитину) стану врівноваженості, спокою, і може навіть спонукає до руйнівних дій. Гармонійна музика викликає відчуття радості, спокою і може бути гарним тлом для розвивальних вправ та занять, оскільки сприяє концентрації уваги.

Музику можна використовувати перед сном, щоб допомогти дитині розслабитися і заспокоїтися. З тією ж метою та задля налагодження емоційного контакту з дитиною лагідним голосом співають колискові, що передає ніжні слова і почуття.

Для кращого запам'ятовування пісні чи музичного твору можна асоціювати його з тим, що бачить дитина навкруг себе. Так, можна намалювати те, що дитина знає. Дуже гарно діти запам'ятовують пісні з мультфільмів. Батьки аутичних дітей мають не тільки підтримувати дитину в її співах, але й слідкувати за тим, щоб вони не перетворювалися на своєрідні стереотипи. Для цього важливо співати з дитиною різними інтонаціями, привносити в інсценування пісні додаткові деталі, поширювати пісенний репертуар дитини: співати народні пісні, придумувати мелодії на відомі вірші тощо.

Важливо також підтримувати бажання дитини малювати олівцями та фарбами, ліпити з пластиліну та глини, виконувати аплікації з готових форм,

емоційно коментувати та «обігравати» вироби, повертатися до них, робити виставку з того, що дитина сама, або за допомогою дорослих зробила.

РОЗДІЛ 5

ГРА ДИТИНИ

Гра – це діяльність, спрямована на отримання емоційного задоволення через здійснення активних фізичних чи розумових зусиль, в яку охоче залучаються діти. За своїм походженням і змістом гра є соціальним явищем, а саме – одним із засобів первинної соціалізації, що сприяє входженню дитини в людське співтовариство. Гра вчить таким поняттям як партнерство, синхронність, послідовність, самоконтроль, а найважливіше, що під час гри дитина має можливість відчувати, що її люблять, поважають, розуміють.

Як відомо, гра – це провідна діяльність дитини дошкільного віку.

Зазвичай дитина у грі задовольняє свій інтерес до довколишнього світу, творчо відображає діяльність або взаємини дорослих, події і ситуації, відтворює свої життєві враження. Її прояви різнопланові і різноманітні, вона бере участь у різних видах ігор, використовує виразні засоби. Для втілення ігрового задуму вона може об'єднуватися з однолітками, при цьому дотримується обраної ролі.

Граючи з іншими, дитина здатна ініціювати, підтримувати та вибудовувати різні сюжети; розгортати, збагачувати ігровий задум. Урізноманітнюючи сюжет гри, діти відображають в ньому реальні чи уявні події з особистого життя та інших людей, творчо застосовують набуті уявлення про довкілля. Використовують іграшки відповідно до призначення та їх змісту, при цьому мають уявлення про можливість використання іграшок різноманітно, коли, наприклад, одна іграшка заміщує іншу, набуває символічного значення тощо.

У грі відбувається формування особистості дитини, коли вона усвідомлює, що є певні обов'язки, черговість і треба діяти згідно з правилами. Так як гра є сферою емоційно насиченої комунікації, дитина

вчиться конструктивно комунікувати, справедливо розподіляти ролі та іграшки, узгоджувати особистісні інтереси з груповими тощо.

Розвиток ігрової діяльності в онтогенезі дитини

У ранньому віці гра дитини має характер предметно-маніпуляційної діяльності. Дитина поглинена предметом і діями з ним. Коли вона опановує дії, вплетені у спільну діяльність з дорослим, вона починає усвідомлювати, що здатна діяти сама. У дошкільному віці увага переноситься з предмета на людину, завдяки чому дорослий і його дії стають для дитини зразком.

На межі раннього і дошкільного дитинства вперше виникає гра з сюжетом. Цей тип гри інколи називають режисерською грою. Трохи пізніше з'являється образно-рольова гра. У ній дитина уявляє себе ким (або чим) завгодно і відповідно діє. Але обов'язковою умовою розгортання такої гри є яскраве, інтенсивне переживання: дитина у своїх ігрових діях відтворює той образ, який викликав у неї сильний емоційний відгук.

Режисерська і образно-рольова ігри стають джерелами сюжетно-рольової гри, яка досягає своєї розвинутої форми до середини дошкільного віку. Пізніше з неї виділяються ігри з правилами. Слід зазначити, що виникнення нових видів гри не скасовує повністю попередніх, вже засвоєних – всі вони зберігаються і продовжують удосконалюватися.

У дитини з аутизмом така логіка становлення здатності до гри порушена.

Особливості ігрової діяльності дитини з аутизмом:

- найчастіше аутична дитина грає з власними відчуттями: її гра націлена на самостимуляцію щодо певних слухових, зорових, тактильних та інших привабливих для неї відчуттів. Так, дитина викладає довгі ланцюги з кубиків (різномірних матеріалів і предметів), групує предмети за кольором, або, «грається» з машинкою нетиповим чином: тримаючи в руках, неперервно прокручує колесо і спостерігає за його рухом; або прислухається до звуків, які вилучають колеса машинки, коли її возити вперед-назад тощо. Важливий момент при цьому – дитини схоплена

такою діяльністю тривалий період і під час неї часто не терпить не тільки участі, а й навіть присутності інших людей біля себе;

- дитина часто грає з неігровими предметами (кришки від каструль, мотузочки, папірці тощо). Якщо ж дитина бере в руки іграшки, то найчастіше це кубики, конструктор, машинки, дзига (але не ляльки), при тому дії з ними – обмежені і одноманітні. Ввести в її маніпуляції з предметами якісь зміни досить складно;
- в грі найчастіше немає сюжету, а якщо він все ж таки є, то буває дуже «згорнутим», недеталізованим;
- дитина не грає в гру, запропоновану дорослим.

Нижче подано таблицю, в якій наведені характеристики ігрової діяльності, що становлять контраст у порівнянні з проявами розладів аутичного спектра.

<i>Прояви аутизму</i>	<i>Ігрова діяльність</i>
Ригидність і консерватизм	Легкість і імпровізація
Емоційна одноманітність, невиразність	Емоційна розкутість і розмаїття почуттів
Обмеженість рухів	Широкий спектр рухових проявів
Стереотипії	Творчість
Фрагментарність сприйняття предметів і подій	Убачання подій і предметів у взаємозв'язках
Безцільність дій	Цілеспрямованість, позиція активного діяча
«Тотальна» самотність, байдужість до людей	Міжособистісна взаємодія, потреба в інших людях, радість спілкування

Для дітей з аутизмом гра – це можливий спосіб допомогти перейти від самозанурення до реального взаємодії з іншими людьми, зрозуміти свої почуття, оточення, стосунки з батьками та однолітками.

Головна ціль ігрових занять – дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з іншою дитиною, освоїти різні форми такої взаємодії і таким чином, відчувати себе частиною колективу.

В межах становлення освітньої лінії „Гра дитини” вирішуються як загальні завдання, спрямовані на соціальний та емоційний розвиток дитини, так і специфічні, пов’язані з особливостями розвитку дітей з розладами аутичного спектра.

Основні завдання таких занять:

- Сприяти розвиткові творчих здібностей;
- Розвивати здатність до організованості, довільну регуляцію поведінки;
- Формувати образ «Я» дитини через ігрову взаємодію з іншими дітьми та дорослими;
- Формувати уявлення про навколишній світ.

Специфічні завдання:

- Формувати у дітей мотивацію до взаємодії та спілкування;
- Стимулювати ігрову, комунікативну, мовленнєву активність дитини;
- Вивільняти напругу, досягати розкутості;
- Створювати передумови для спонтанної, довільної поведінки в цілому.

В залежності від рівня та особливостей розвитку дітей, на ігровому занятті ставляться і вирішуються різні завдання.

Напрями розвитку ігрової діяльності дитини з аутизмом

З метою розвитку ігрової діяльності дітей з розладами аутичного спектра можна виокремити декілька рівнів в освоєнні дитиною ігор: від пасивної участі і обов’язкової підтримки дорослого в іграх до активної ігрової взаємодії з педагогами та з іншими дітьми. В залежності від здатності

дитини долучатися до нової ситуації та готовності до взаємодії з дорослим та однолітками ми визначаємо такі 4 рівні становлення ігрової діяльності дитини з аутизмом:

Рівень 1 – Налагодження контакту;

Рівень 2 – Наслідування;

Рівень 3 – Ігри з правилами;

Рівень 4 – Сюжетно-рольові ігри .

Рівень 1. Налагодження контакту

Початковий етап спрямований на освоєння дитиною стереотипу заняття. Дорослий часто змушений брати ініціативу на себе. При цьому дитина може сидіти у дорослого на колінах. Основні ігри – це ритмічні вірші–забавлянки з емоційною кульмінацією, котрі супроводжуються діями і на котрі дитина емоційно позитивно відгукується. Роль дитини при цьому пасивна, але в ході улюблених ігор вона прислуховується до знайомих забавлянок, дивиться на інших учасників, за бажанням виявляє власну активність, щоб попросити дорослого продовжувати.

Завдання:

- формувати цілеспрямовану активність дитини;
- розвивати уважність дитини;
- формувати позитивний емоційний відгук;
- сприяти формуванню базового відчуття безпеки та довіри до людей;
- сприяти становленню здатності до контакту.

Якщо дитину з РАС без належної підготовки прийняти в групу, то нове середовище може бути для неї стресогенним, і вона виявлятиме проблемну поведінку. Тому вкрай необхідно перш за все створити середовище, яке б дитина відчувала як безпечне для себе.

Спочатку фахівець на індивідуальних заняттях поступово вибудовує спілкування з дитиною, що ґрунтується на довірливих стосунках. Емоційний зв'язок із дорослим не тільки розширює уявлення дитини про навколишній

світ, а й змінює її сприймання себе самої. Дитина починає краще розуміти свої емоції, уявляти результати своїх дій і, як наслідок, стає більш відкритою для спілкування з іншими людьми.

Таким чином, з'являється можливість для включення дитини в групове заняття, а емоційний контакт з педагогом стає необхідним «містком» для цього. Педагог супроводжує і підтримує дитину при першому досвіді перебування на групових заняттях, допомагає зорієнтуватися у новому середовищі, подолати страх та невпевненість. Спочатку час перебування дитини у групі повинен бути коротким, дозованим за насиченістю. На першому етапі, заняття повинні бути короткими, що дозволить дитині швидше навчитися брати участь в занятті від початку до кінця. Якщо ж дитина не готова брати участь в новому для неї занятті більш ніж декілька хвилин, необхідно надати їй можливість приєднуватися на певний проміжок часу до дітей для того, щоб пограти в улюблену гру, а потім перепочити від активної спільної діяльності.

При введенні у групу важливо, щоб дитина мала можливість спочатку поспостерігати за тим, що відбувається і тільки потім стати учасником заняття. Умови, в яких проводиться ігрове заняття, надають дитині таку можливість. Знаходячись у тій самій кімнаті, що і інші діти, дитина може не сидіти разом з іншими, а спостерігати зі сторони. Поступово вона звикає до нової ситуації і в якийсь момент сама вирішує приєднатися до гри та зробити щось разом з іншими дітьми.

На занятті дитину можна посадити навпроти інших дітей; це допомагає їй зосередитися на обличчях інших учасників, на ігрових та наслідувальних діях. Усі діти сидять у колі, обмежений простір якого дає змогу краще концентрувати увагу та долучатися до діяльності, а короткі завдання полегшують регулювання тривалості участі дитини в занятті.

На етапі встановлення контакту основними іграми є *ритмічні*. Їх ціль – емоційне єднання дітей та дорослих, наслідування емоцій. Ритм грає важливу роль в організації поведінки дитини. Ігри відбуваються одна за одною в

певній послідовності. Дитина швидко засвоює їх порядок, починає чекати улюблену гру, знає, коли заняття закінчиться.

Зовнішній ритм, заданий педагогом, допомагає дитині організувати власну активність: багатьом легше плескати у долоні або хитати головою в ритмі вірша або пісні, що звучить. Якщо рухи дитини підкорені зовнішньому ритму, їй легше і змінювати їх за ходом виконання завдання: зупинитися, коли замовчить педагог, який читає вірш, збільшити темп або ж змінити сам рух. В умовах ритмічно організованої дії дитині не надають інструкції, а створюють таке середовище, в яке вона сама долучається у гру та може здійснювати конкретні повторювані рухи.

Вірш	Дії
	<i>Ритмічна гра «Горішки».</i>
<i>Раз, два, три,</i>	<i>Учасники розказують вірш, поступово прискорюючи темп. При цьому хлопають в долоні, топають ногами або ж хлопають руками по колінах, прискорюючи рухи в ритмі вірша. Часто педагогу доводиться робити ці рухи замість дитини, взявши її руки у свої. Згодом педагог може стимулювати дитину до певних дій через надання імпульсів у лікті.</i>
<i>Дули дмухали вітри.</i>	
<i>Дули дмухали щосили</i>	
<i>І горіхів натрусили.</i>	
<i>Натрусили так багато</i>	
<i>Поспішаймо їх збирати.</i>	

Таким чином, ритм виконує функції стимулювання та регуляції, активізуючи дитину та спонукаючи її взяти участь в запропонованих іграх, а також дає змогу організувати свою активність, співвіднести її з діяльністю інших учасників заняття.

Дорослі розповідають вірші–забавлянки, супроводжуючи їх простими рухами (погойдування, нахили, плескання у долоні) і залучають дітей до цих рухів. Використовуються вірші з емоційною кульмінацією, коли треба зробити акцентований рух, або вигукнути щось.

Вірш	Дії
	<i>«Гойда ігри»</i>
<i>Гойда, гойда, гойдашечки,</i>	<i>Два педагога тримають ковдру з двох сторін. У ковдру по черзі сідають діти. Ковдру гойдають у ритмі вірша, в кінці піднімаючи ковдру з дитиною</i>
<i>Прилетіли дві пташечки,</i>	
<i>Сіли собі й воркотіли,</i>	

<i>Фур-р-р! І в небо злетіли!</i>	<i>дещо вище. У цей час інші діти «ловлять» того, хто у ковдрі.</i>
-----------------------------------	---

Гарно активізує дітей зміна ритму (наявність пауз, зміна темпу). Все це допомагає дитині приєднатися до спільної діяльності – спочатку емоційно, а потім і власними рухами.

Важливо, що до дитини не має бути прямого звернення зі сторони дорослого, вимог виконати якийсь рух – вона виконує це самостійно, захоплюючись ритмом та емоціями.

Рівень 2. Наслідування

Наступний етап спрямований на засвоєння дитиною простих дій з наслідування. На цьому етапі дитина стає активнішою, ініціатива дорослого зменшується. Розповідаючи вірші, дорослий ініціює деякі рухи дитини, а інші рухи він робить сам. В цьому випадку обираються ритмічні, сенсорні ігри та ігри на наслідування.

Ритмічні ігри використовуються не лише на першому етапі занять. Якщо діти активно беруть участь в простих ритмічних іграх, їм пропонують ігри на наслідування.

Наслідування – необхідна сходинка в розвитку ігрової діяльності дитини. Зазвичай дитина засвоює безліч таких ігор в ранньому віці, спілкуючись з мамою. Такі ігри – важлива частина спілкування та початок спільної гри з батьками та близькими дитині дорослими. Ці ігри готують дитину до більш складних ігор, де необхідна активна взаємодія, засвоєння ігрових правил. Крім цього, вони дуже необхідні для мовленнєвого розвитку.

Вірш	Дії
<i>Раз, два, три</i>	<i>Педагог допомагає дитині використовувати вказівний жест, показуючи на себе при слові «Я» та на педагога або іншу дитину при слові «Ти».</i>
<i>Подивись та роздивись</i>	
<i>Де тут Я</i>	
<i>А де тут Ти</i>	

Особливу увагу приділяють спонуканню дитини до проявів власної активності, запам'ятовуванню складних моторно-рухових програм, спеціальним вправам (наприклад, стимулюючих міжпівкульну взаємодію).

Вірш	Дії
<i>Ручки, наче гілочки піднімайте, Ними, мов ялиночки колихайте. На колінця ставте свої ручечка, Забарабанимо по них, мов зайчата. А тепер, мов оленям нам ходити, Ніжками, мов копитами тупотіти.</i>	<i>Ведучий розказує вірш, виконуючи при цьому різноманітні рухи, спонукаючи дітей повторювати за ним. Спочатку всі піднімають руки вгору, потім гойдають ними з лівої сторони в праву сторону. Потім долоні кладуть на коліна і «барабаниють» по ним. Згодом ведучий звертає увагу дітей до ніг, тупає ними.</i>

Необхідною умовою проведення ігрових занять є наявність емоційної та сенсорної насиченості. Педагоги повинні постійно знаходитися в контакті з дітьми, емоційно коментують хід заняття, заряджають своїми емоціями дітей.

Сенсорні ігри – важлива частина ігрових занять. Сенсорні переживання є найбільш доступними для будь-якої дитини, вони дозволяють привернути увагу, допомагають їй пережити емоційну єдність з усією групою. Сенсорні ігри дуже різноманітні. Можна разом роздивлятися цікавий предмет, передавати по колу вібруючу іграшку, баночки із запахами; накриватися всім разом покривалом або ж по черзі накривати та «шукати» дітей тощо.

Сенсорні ігри у колі допомагають підняти емоційний тонус дитини, дозволяють їй побачити емоційну реакцію однолітків та дорослих і, таким чином, розвивають її комунікативні здібності.

Вірш	Дії
<i>Йшла велика черепаха, І кусала всіх зі страху,</i>	<i>Діти сидять у колі. Ведучий розказує вірш, імітуючи при цьому рухи черепахи. Коли ведучий говорить «за ручки» він починає ловити руки дітей, зі словами «за</i>

<i>За ручки,</i>	<i>ніжки» - ніжки дітей. Діти у свою чергу емоційно реагують на дані дії і гарно запам'ятовують де в них ручки, а де ніжки.</i>
<i>За ніжки...</i>	

Однією з найважливіших задач на цьому етапі є розвиток вміння чекати своєї черги, здібність передати яскраву іграшку далі по колу.

Одні й ті самі ігри в різних групах припускають різну ступінь участі та допомоги дорослого і, таким чином, можуть виконувати різні задачі. В одній групі діти можуть ловити мильні бульбашки, що надуває педагог, або ж по черзі самостійно видувати – тут варто надаємо можливість кожній дитині відчувати емоційний стан інших дітей, навчитися чекати своєї черги. В другій групі та ж сама гра стимулює також мовленнєву активність: дитина повинна попросити баночку з мильними бульбашками. В залежності від особливостей дітей можуть бути поставлені інші завдання.

Рівень 3. Ігри за правилами

На складнішому етапі дитина готова виконувати прості дії по проханню педагога, це допомагає ввести в заняття крім вже названих ритмічних, сенсорних та ігор на наслідування, ігри на взаємодію та ігри по правилам. Ці ігри сприяють створенню гарного емоційного контакту не лише з дорослим, але й допомагають формувати інтерес до однолітків та взаємодію з ними.

Ігри за правилами спрямовані на розвиток у дітей довільної уваги та довільної діяльності, уміння вчасно вступати у гру та дотримуватись умов гри. Перші, найпростіші правила передбачають, що учасники роблять певні дії по черзі. Для цього на ігровому занятті часто використовують ігри з предметами.

Діти з низьким рівнем розвитку навчаються брати іграшку, здійснювати з нею прості ігрові дії, ставити її в певне місце. Одна й та сама дія по чергово виконується кожною дитиною. Основна умова такої гри – дочекатися своєї черги і виконати нескладні дії з іграшкою. Дитині не завжди

легко відразу зрозуміти і прийняти ці умови. Повторення ігор, спостереження за іншими дітьми допомагають їй вчасно вступити у гру і виконати дію вірно.

Вірш	Дії
<i>Вітер по морю гуляє,</i>	Ведучий тримає з однієї сторони хустку, а з іншої сторони її тримає дитина. Ритмічно під слова вірша піднімають хустку вгору-вниз. На слова «накриває» або ж «лети» накривають якусь дитину. У цей час інші діти починають «шукати» дитину, яку накрили.
<i>Вітер парус надуває,</i>	
<i>Парус /Настю/ накриває.</i>	

<i>Раз, два, три – лети!</i>	

Граючись, діти навчаються виконувати більш складні і різноманітні дії по мовленнєвих інструкціях дорослого, слідкувати за виконанням правил гри. Таким чином, у дітей з'являються нові можливості регуляції своєї поведінки.

В іграх з предметами діти можуть засвоїти побутові подробиці, важливі для розвитку уявлень про навколишній світ.

Складнішим різновидом ігрової діяльності є рольові ігри за правилами. Тут одна дитина виступає у ролі ведучого і виконує якусь дію або ж послідовність декількох дій. Такі ігри спрямовані на активну взаємодію між дітьми. Рольові ігри розширюють комунікативні можливості дитини, допомагають компенсувати недостатність спілкування та емоційних зв'язків з іншими людьми.

Рівень 4. Сюжетно-рольові ігри

На цьому етапі діти засвоюють зміст ігор та їх порядок, у них з'являється можливість виявити ініціативу: з певного моменту діти починають самі пропонувати ведучому ігри, в котрі вони хотіли би зіграти, а також різноманітні варіанти змін вже знайомих ігор та завдань. По мірі розширення можливостей дітей необхідно зменшити кількість наданої допомоги і степінь участі дорослих у занятті. Ігри та завдання поступово змінюються та ускладнюються, збільшується їх кількість, і як наслідок, тривалість заняття. Все більшу частину заняття складають ігри за

правиламми та ігри на взаємодію, з'являється можливість обговорювати цікаві для дітей питання. Так поступово ігрові заняття стають для дітей цікавим місцем.

Вірш	Дії
<i>Зайчики стрибали на лісній галявині,</i>	<i>Одна дитина обирається лисичкою. А всі інші діти під слова ведучого стрибають як зайчики, ведучий при цьому ритмічно плескає в долоні. Потім всі «зайчики» мають сісти у заздалегідь приготовлені обручі і імітувати рухи руками, наслідуючи дорослого. Далі, уважно слухаючи слова ведучого, діти починають тікати від лисички на слова «Зайчики тікають». Дитина, що виступає у ролі лисички, імітує її рухи, а згодом починає доганяти дітей. Та дитина, яку «лисичка» зловить і буде наступною лисичкою.</i>
<i>Ось так, ось так, зайчики стрибали.</i>	
<i>Зайки сіли у кружечки,</i>	
<i>Разом риють лопушечки,</i>	
<i>Ось так, ось так, риють лопушечки.</i>	
<i>Аж тут біжить лисичка,</i>	
<i>Рудая сестричка,</i>	
<i>Зайчиків шукає, з'їсти їх бажає!</i>	
<i>Зайчики тікають по лісній галявині</i>	
<i>Ось так, ось так, зайчики тікають.</i>	

На четвертому етапі обов'язковим є наявність сюжетно-рольових ігор. Особливо важливі рольові ігри з правилами в групах. Дітям з РАС важливо навчитися реагувати на звернення, проявляти ініціативу у спілкуванні, витримувати хоча б нетривалий контакт очима з іншими людьми. Ці труднощі опрацьовують індивідуально з кожною дитиною. Ігрові заняття дають можливість застосовувати навички взаємодії та спілкування в грі з однолітками. Стаючи ведучим у грі, дитина опиняється в полі зору інших дітей. Вона має виявити себе, здійснити вибір. Таким чином, у дитини розвивається уявлення про власне „Я”.

В рольових іграх, що складають ігрове заняття, дуже простий, емоційно насичений сюжет, нескладні правила. Один із дітей виконує роль ведучого. Ця роль може зводитися до однієї дії – кинути м'ячик кому-небудь, знайти іграшку, заховану в іншої дитини, придумати і показати рух, котрий повторюють всі інші учасники гри. Такі ігри вводяться поступово з

урахуванням рівня емоційної готовності дітей до активної взаємодії. Якщо дітям відразу складно долучитися до гри, педагог привертає увагу однієї дитини до другої, пропонує готові форми ігрової взаємодії, котрими дитина спочатку оволодіває формально.

В деяких рольових іграх використовуються тактильні способи взаємодії. З однієї сторони, тактильна взаємодія першою виявляється в досвіді дитини. З другого боку, у дітей з РАС саме вона є часто дефіцітарною.

Діти, які мають високий рівень розвитку, засвоюють такі ж і мовленнєві засоби взаємодії. Рольові ігри в цьому випадку можуть нести складніший сюжет, а крім того, передбачають вибіркове ставлення до учасників.

В заняття можна також включити інші ігри, котрі допоможуть у вирішенні ти чи інших задач для конкретної групи дітей. Крім того, ігрові заняття поступово можуть стати місцем зустрічі для дітей та педагогів, під час яких можуть обговорюватись ті події, котрі відбулися з кожною дитиною.

Поради батькам:

1. Ведіть докладні записи своїх спостережень за найменшими деталями поведінки дитини. Чим саме займається дитина? Як довго здійснює ту чи іншу стереотипну дію? Чи робить перерви у цьому? Куди дивиться? Як реагує, коли її намагаються відволікти?
2. Приєднуйтесь до дій дитини. Такі дії дають можливість бачити та відчувати те, що бачить та відчуває дитина при цьому. Також це гарний спосіб донести дитині, що її люблять, бажають з нею спілкуватися та хочуть бути поряд з нею, тим самим викликаючи у дитини бажання приєднатися до реального світу. Водночас важливим є те, що повторення поведінки дитини з боку дорослого, викликає у неї почуття здивування та водночас є гарною „пасткою” уваги.

3. Всіма можливими способами намагайтеся передати, що світ не являє для дитини загрозу, її тут чекають та люблять. Зачаруйте, захоплюйте дитину так, щоб вона зрозуміла, що в реальному світі на неї чекають радість та щастя, в порівнянні з її теперішнім станом самотнього існування.
4. Будь-яке приєднання до гри дитини супроводжуйте емоційно-смісловим коментарем, надаючи ситуації, в якій дитина виявляє себе, позитивне емоційне забарвлення та ігровий сенс. Наприклад, якщо дитина махає п'ястями рук, можна подивитися, на що це схоже і сказати: «Полетіли, полетіли...на голівку сіли», або «Швидко, швидко помахали, а тепер повільно...»; коли дитина розгойдується, можна, казати у такт рухів дитини – «Вліво, вправо, вліво, вправо», чи «Один, два, три – стоп!» тощо. Подібні коментарі використовуйте і як основу для обігравання певних епізодів сюжету, його розвитку та деталізації.
5. Приміщення для занять організовуйте таким чином, щоб була максимальна простота в обстановці, відсутність будь яких відволікаючих факторів, оскільки на першому етапі враження дитини мають бути максимально ясними та простими для сприйняття.
6. Для встановлення зорового контакту використовуйте ті предмети, що дійсно цікавлять дитину. Це може бути їжа (каша, сік, цукерки), іграшки. Так, прикладом може слугувати складання пазлів: спершу необхідно сісти навпроти дитини так, щоб їй було зручно на вас дивитися. Пазл, якщо дитині дуже подобається, складати його, підносячи до свого обличчя і чекати зустрічі поглядів. Зустрівшись з дитиною очима, посміхнутися і сказати слово «пазл». Таким чином, можна встановити зоровий контакт близько тридцяти/чотирьох разів. Поступово дитина почне звикати, що після того як вона дивиться у вічі відбувається щось приємне. Отже, дивитися у вічі це добре.

7. Розширюйте сенсорний досвід дитини: необхідно насичувати тіло різноманітними фізичними рухами (розвивати велику моторику, обіймати, гладити, лоскотати, брати на руки та підкидати у повітря), вводити у заняття ритмічні вправи, поширювати тактильний досвід через природні матеріали: ходити босоніж по траві, піску, землі, дати доторкнутися до гілочок, травички, відчутти теплу та холодну воду тощо.

РОЗДІЛ 6

ЗДОРОВ'Я ТА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК

Фізичне виховання дітей дошкільного віку – це систематичний вплив на організм дитини з метою його морфологічного і функціонального вдосконалення, зміцнення здоров'я, формування рухових навичок і фізичних якостей, підвищенню рівня адаптаційних можливостей організму, що є основою всебічного розвитку дитини.

Рухова діяльність зумовлює розвиток системи аналізаторів, активізує роботу органів чуття, прискорює розвиток мовлення, допомагає формуванню розумових дій. Дитина вправляється у пізнанні навколишнього світу, у неї розвиваються просторові уявлення, активізується емоційна сфера, розширюється кругозір.

Дія, у якій об'єднуються чуттєвий і руховий компоненти, називається психомоторною дією, або *психомоторикою* як сукупністю рухових актів, що свідомо регулюються.

Основними виявами психомоторики є такі класи рухів і дій: рухи, які забезпечують підтримку й зміни положення тіла людини в просторі; стани і пози тіла; локомоції – рухи, пов'язані з переміщенням людиною власного тіла; виразні рухи обличчя, всього тіла (міміка і пантоміміка) тощо.

Психомоторика відображає різні сторони рухової діяльності дитини, формуючи в кінцевому підсумку особистість. Тому під психомоторикою

прийнято розуміти не тільки цілісну, вікову картину рухової структури, що відбиває вроджені тілесні особливості, набуті звички, навички, а й сукупність анатомо-фізіологічних та психологічних механізмів, що забезпечують здійснення простих і складних рухових реакцій і дій.

Удосконалення довільної моторики тісно пов'язане з розвитком відчуттів рухів – кінестезій. Кінестезія – це своєрідна зворотній зв'язок, що забезпечує постійне звірення виконаного руху до заданої програми. Вже на початкових етапах розвитку рухових функцій встановлюється тісний динамічна взаємозв'язок між можливістю виконання довільних рухів і вдосконаленням їх відчуттів.

Особливості розвитку психомоторики в онтогенезі

Неможливо розглядати розвиток рухової активності не звертаючи увагу на те як дитина відображає у психічному плані час, простір, об'єкти матеріального світу в тому числі і саму себе. В таблиці наведено етапи психомоторного розвитку, основним критерієм для яких виступає принципова відмінність у психічному відображенні дитиною навколишнього світу та самої себе (табл. 1).

Таблиця 1

Психомоторний розвиток в онтогенезі

<i>вік дитини</i>	<i>Рівень</i>	<i>Характеристика та логіка розгортання психомоторних процесів в нормі</i>	<i>Особливості психомоторного розвитку дітей з аутизмом</i>	<i>Навчальні завдання</i>	<i>Корекційні завдання</i>
Перше півріччя життя	1 Рухова активність на рівні елементарних відчуттів	Вправляння безумовних рефлексів (до 1 місяця життя); перші результати формування сенсорної інтеграції,	Можлива сенсорна дезінтеграція, недоліки тонічного прилаштування	Формувати навички схоплювати предмети різної величини та форми і розглядати	Коригувати сенсомоторні відчуття; розширювати обмежений спектр рухів, які виконують

		поява елементарних навичок		и їх; формува и сенсомото р-ний досвід	тільки роль аутостимул я-ції
Друге півріч чя життя	2 Долокомо- торний (рухова активність на рівні сприйманн я)	Починає взаємодіяти з окремими об'єктами; розвиток узгодженої взаємодії м'язів тіла; з'являється здатність до пози тіла	Поглиблюєтьс я дезінтеграція і тонічна нерівномірніст ь, вузький репертуар рухів, моторні стереотипії	Формувати долокомотор- ні навички (передусім пози тіла)	Налагоджуват и тонічну організацію та рівновагу, продовжувати формування сенсомоторни х функцій
2-й рік життя	3 Локомо р-ний (рухова активність на рівні просторов о-го поля)	Сприйняття власного тіла як одного із об'єктів в системі переміщень (подолання тілесно- рухового егоцентризму). Розвиток переміщень тіла в просторі та маніпуляції з об'єктами. Від 1,5 року здатність до розгортання експериментув ання у внутрішньо- психічному плані	Розлади образу і схеми тіла; порушення якості рухів (рухи одноманітні, часто дискретні, непослідовні, маріонеткові, напружені або розгальмовані , короткі дуги рухів); вузька і неповна орієнтація на просторове поле при рухах	Формуват и основні локомотор ні рухи (біг, метання, стрибки, повзання, лазіння)	Коригувати розвиток автоматизмі в; підвищуват и психофізич ну стійкість; налагоджува ти зв'язок з іншими органами чуття (напр., зорово- просторова координація при бігові); розширюват и руховий репертуар
3-4-й роки життя	4 Рухова активність на рівні предметни	Дії зміщуються у бік довільності, набуває все більшого	Неможливість виконання одночасних різнопланови х рухів, вади	Формуват и навички володіння предметам и та	Вдосконалю ва-ти автоматизми в узгодженості

	х дій	значення когнітивний компонент (рухова пам'ять, цілеспрямованість, опосередкованість тощо); з'являються прості ланцюги дій, покращується здатність до імітації, предметні орієнтувальні рухи; поява ритмічності	довільної діяльності та імітації	предметними діями; формувати цілеспрямовану моторну активність	з органами чуття; формувати здатність до довільних дій та одночасних різнопланових рухів; розвивати здатність до засвоєння рухових алгоритмів
5-7-й роки життя	5 Рухова активність на рівні діяльності і	Розвиток здатності до рухової активності, яка передбачає цілісні ланцюги дій, з'являються та розвиваються соціальні характеристики психомоторики (комунікативні та організаційні), взаємодія між учасниками діяльності; здатність виконувати діяльність у кілька етапів (тривалість у часті і розтягнутість у просторі)	Неврахування соціальних показників: контексту ситуації, черги, правил, умовних знаків, відсутності синхронності у групових завданнях тощо; нездатність дотримуватися заданого плану діяльності, короткий час утримання інструкцій	Формувати здатність виконувати складні довільні рухи; формувати вміння діяти за правилами почергово; розвивати почуття взаємовідповідальності у групі	Формувати позицію учасника і відповідальності за групу; формувати здатність дотримуватися організаційних моментів (шикування, дотримання строю та інструкцій)

Рухова активність на рівні відчуттів. Потреба в руховій активності, яка властива дитині від самого її народження, є природнім стимулом для її сенсомоторного розвитку. Перші хаотичні рухи дитини це боротьба за виживання, спроба пристосуватися до нового середовища в яке вона потрапила. Для неї виявляється не знайомим не тільки навколишнє середовище, а й власне тіло, організм. В перші місяці життя дитина має справу з масою недиференційованих відчуттів: зорових, слухових, тактильних, смакових, нюхових, температурних, больових, вібраційних, кінестетичних та статичних. Кінестетичні відчуття відображають рухи та стани окремих частин тіла – рук, ніг, голови, корпусу; рецепторами цих відчуттів є спеціальні органи, розташовані у м'язах і сухожиллях; тиск на ці органи під час рухів викликає відчуття положення органів тіла. Кінестетичні відчуття, даючи знання про силу, швидкість, міру рухів, сприяють регуляції низки дій, координації рухів. Статичні (гравітаційні) відчуття – відображають положення нашого тіла в просторі – лежання, стояння, сидіння, рівновагу, падіння.

На першому етапі перед дитиною постає завдання в диференціації та інтеграції відчуттів, у формуванні сенсорного досвіду. Поступово рухи дитини стають більш осмисленими. Дитина своїми рухами намагається відновити попередні відчуття, наприклад, рух очей до привабливого об'єкту, рух руки до рота. Період сенсорної інтеграції та операційної консолідації (поступове перетворення хаотичних рухів в узгоджені рухи, спрямовані на досягнення цілі) триває протягом перших чотирьох місяців життя дитини.

Дитина народжується з готовою системою безумовно-рефлекторних реакцій, які на перший час забезпечують функціонування, адаптацію дитини. Найважливішими з них є ті, що регулюють внутрішнє середовище організму: дихання, кровообіг, температуру тіла. Не менш важливими є ті безумовні рефлекси, які виявляються у вигляді рухової активності. Наприклад, рефлекс смоктання – дитина починає здійснювати смоктальні рухи, як тільки який-

небудь предмет потрапляє їй до рота; захисний рефлекс – зажмурює очі при яскравому світлі, кашляє, чхає, мигає; повертання очей і голівки у бік джерела світла. До атавістичних безумовних рефлексів (засоби пристосування на більш ранніх етапах філогенезу) належать: рефлекс чіпляння – у відповідь на тактильне подразнення долоні новонародженого, він чіпляється за предмет яким подразнювали і утримує свою вагу; рефлекс Моро – якщо різко опустити дитину вниз, її рухи автоматично зводяться вгору, розкриваються і притискаються, ніби намагається вхопитись за щось при втраті рівноваги; рефлекс повзання – якщо покласти дитину на поверхню животом вниз і прикласти дощечку або долоню до підшви її ніг, то вона буде відштовхуватися і рухатися вперед; рефлекс плавання – потрапивши в воду дитина починає робити рухи, що дозволяють їй плавати. Вправлення безумовних рефлексів триває протягом першого місяця життя.

Цієї системи безумовних рефлексів недостатньо для пристосування до мінливого середовища. Тому на базі наявних виникають умовні рефлекси. Одним з перших на четвертому тижні життя з'являється умовний рефлекс на положення при годуванні. Перші умовні рефлекси це і є прості, елементарні навички. Коли дитина ссе грудь, вправність її поступово зростає; якщо її розмістити в стороні від грудей, вона знайде зручну позицію і буде знаходити її все швидше і швидше, вона може ссати все, що підвернеться, однак при цьому швидко відмовляється від пальця, але не відпускає грудь.

Долокомоторна рухова активність. Починаючи з 4-го місяця дитина (вже маючи певний сенсорний та моторний досвід, зафіксований в перцептивно-рухових схемах) виявляє інтерес до зовнішніх об'єктів середовища. У дитини з'являється здатність схоплювати предмет руками. Це свідчить про те, що вона сприймає світ не як сукупність сенсорних відчуттів, а як сукупність об'єктів (однак які ще не виступають для неї субстанційними – незмінними). Оскільки хапання – це рухова активність не з сенсорними відчуттями, а із сприйнятими об'єктами (рухова активність на рівні сприймання, як психічного процесу).

Хоча формування схем сприймання (шляхом інтеграції відчуттів) розпочинається з самого народження, деякі властивості сприймання з'являються не одразу. На рівні, характерному для перших двох стадій (безумовні рефлекс та елементарні навички), не можна говорити про спільний простір для різних полів сприймання: тут існує стільки різнорідних між собою просторів, скільки і якісно відмінних полів (смакове, візуальне, тактильне та ін.). І тільки на третій стадії розвитку (сенсомоторний інтелект, за Ж. Піаже) взаємна асиміляція цих різноманітних просторів стає систематичною.

В руховій активності дитини на стадії сприймання об'єктів з'являється намір. Дитина, випадково потягнувши за шнурок, який прив'язаний до брязкальця над її колискою, тягне ще раз і ще раз для того, щоб почути цікавий для неї звук (тобто, сформована сенсомоторна схема «хапаю за шнурок – чую цікавий звук»). Але при виникненні будь-якого цікавого для дитини звуку, вона тягне за шнурок, прив'язаний до брязкальця (недосконалість сенсомоторної схеми).

До початку другої половини першого року життя дитина здобуває здатність до пози тіла. До цього часу тулуб дитини знаходився переважно в лежачому положенні, тоді як її кінцівки здійснювали лише все можливі “холості” рухи. Дитина набуває здатності сидати, лягати, сидіти, перевертатися на живіт, а трохи згодом – вставати і стояти. Це забезпечується правильним розподілом м'язового тону.

Рухова активність на рівні просторового поля. На наступному етапі (локомоторний), з 8-го місяця набуті сенсомоторні схеми координуються між собою. Наприклад, для того щоб схопити намічений предмет, розміщений за щитом, який закриває його повністю чи частково, дитина спочатку відсуває цей щит (застосовуючи схему хапання чи відштовхування), а потім досягає цілі. Це передбачає поєднання елементарних рухових (сенсомоторних) схем.

Побудова нових схематичних узагальнень проявляється в тому, що при появі нового об'єкту дитина послідовно перевіряє останні із засвоєних нею схем: хапання, стукання, струшування, тертя. Ці схеми застосовуються як сенсомоторні поняття, коли дитина прагне ніби зрозуміти новий об'єкт через його застосування. В результаті, у дитини зберігаються в пам'яті та застосовуються кілька рухових засобів (представлених у сенсомоторних схемах) для досягнення цілей.

На відміну від попередньої стадії акцент моторного розвитку робиться на взаємодії дитини з навколишнім простором та об'єктами, тоді як на попередніх етапах відбувався процес оволодіння власним тілом дещо безвідносно переміщення у просторі.

Основне завдання етапу – формування та відшліфування рухів взаємодії з простором та його об'єктами. До таких рухів належать: 1) ходіння, біг, повзання, лазання, плавання, стрибки, ходіння з одночасним штовханням та протягуванням предметів (все що стосується переміщення тіла в просторі); 2) рух взяття, хапання, ловля предметів в русі, пересування та перекладання предметів, перенесення предметів, всовування, вдавлювання, досягання, намотування, підйом тягарів, натягування; 3) силові ударні рухи, металні рухи, метання та кидання предметів в ціль, відбивання предметів; 4) імітаційні та копіювальні рухи (змальовування, повторення рухів іншого).

Подальший розвиток моторики відбувається за рахунок розширення рухових засобів для досягнення певного результату, шляхом активного експериментування дитиною з рухами та їх наслідками (руховими схемами). Наприклад, відкривши траєкторію падіння об'єкту, дитина буде прагнути кинути його різноманітними способами чи з різних вихідних позицій.

З 11(12)-го місяця змінюється сприйняття простору. До цього часу простір був центрованим на суб'єкті, дитина була центрована на власних діях. Подолавши такий егоцентризм, дитина сприймає власне тіло як один із елементів серед багатьох інших тіл в системі переміщень, а це дає можливість вирізнити рух власного тіла від руху зовнішнього об'єкту.

На протязі від 8 до 18 місяця виробляється константність сприймання об'єктів зовнішнього середовища (константність сприймання). Наприклад, можна часто спостерігати, як дитина віддаляє та наближає об'єкт до очей, тримаючи його так наче вона вивчає зміну розміру в залежності від глибини. Константність сприймання (постійність) форми та розміру також забезпечується сенсомоторною асиміляцією (інтеграцією).

Досягнення цілей, які відповідають наявним потребам дитини, методом безпосередніх спроб, поступово переходить у внутрішній план (як мисленнєвий експеримент) (від 18 до 24 міс.). Наприклад, якщо дитині до 1,5-річного віку не доводилося експериментувати з палками, то коли їй вперше потрапляє в руки палка, у неї відразу з'являється розуміння, що її можна використати як продовження своєї кінцівки для досягнення цілі, і це розуміння виникає без попереднього експериментування. На цьому останньому етапі розвитку сенсомоторного інтелекту дитина оволодіває здатністю координувати рухові схеми у внутрішньому психічному плані, так що реальний пошук всліпу виявляється зайвим.

Рухова активність на рівні предметних дій. Починаючи з 2-х років у дитини з'являються і починають різко збільшуватися (як за кількістю, так і за успішністю виконання) рухи (дії), які за своєю суттю є предметними. Предметні дії передбачають наявність психологічного образу предмету, який являє собою результат значно глибших узагальнень і значно складнішого синтетичного зв'язку між сенсорними та мнестичними складовими, ніж синтез, характерний рівню просторового поля (локомоторного етапу психомоторного розвитку).

Головним мотивом рухових актів на рівні дій є власне не предмет сам по собі як геометрична форма, як щось з певною вагою, консистенцією, а смислова (змістовна) сторона дії з предметом — все рівно, фігурує предмет в цій дії як його об'єкт чи ще й як його засіб.

На рівні дій дитина має доступ до типологічних властивостей об'єкту. Типологією об'єкту слід називати сукупність його якісних особливостей, не пов'язаних з його величиною, формою тією чи іншою кривизною його контурів. До типологічних властивостей лінійної фігури слід відносити наступні: замкнута це фігура, чи незамкнута, перетинають її лінії самі себе, кількість кутів та ін. Таким чином, метричні (вага, форма тощо) властивості предмету для предметної дії мають другорядне значення, наприклад, для чашки як об'єкту смислових маніпуляцій неважлива її ширина, висота, притаманність круглої чи квадратної форми, для неї важливо мати суцільні стінки, ціле дно і ручку — всі ознаки суто типологічні. За цими ознаками кожна дитина осмислить чашку, навіть якщо до цього вона ніколи не зустрічала чашок з подібною метрикою, і зможе правильно застосувати її за призначенням.

З цього етапу у дитини спостерігається відмінність між правою та лівою боками тіла (рук, ніг) по силі та спритності м'язів. До появи цієї стадії така відмінність відсутня.

Рухова активність на рівні діяльності. В старшому дошкільному віці (5-й та 6-й роки життя) відбувається включення дитини в систему діяльностей: сюжетно-рольова, образотворча, трудова, пізнавальна, театралізована діяльність, рухова гра тощо. Дитина цього періоду не просто відтворює способи використання предметів, які є закладеними людством, вона активно перетворює, розширює предметність, топологічні властивості об'єктів. Предметні дії з окремими об'єктами переходять до цілісних ланцюгів дій (діяльність), які регулюються певною моделлю, що знаходиться у внутрішньо-психічному плані. Наприклад, гра дитини з іграшковими предметами побуту, використання їх за призначенням, вирізняється від сюжетно-рольової гри, в якій дитина керується наявним в її досвіді прикладом поводження.

В цей період відбувається гармонізація психомоторного розвитку, єдність свідомих процесів і рухових дій (макро- та мікрорухів) з одночасним розвитком усіх пізнавальних здібностей дитини, в результаті чого індивідуальний розвиток іде через перетворення тіла в гармонійну пропорційну досконалу форму. З'являється самостійність у моделюванні індивідуальних дій.

Особливості психомоторних порушень за аутизму

Затримка психомоторного розвитку виявляється у низці порушень: гіпотонус, гіпертонус, диссинергії (відсутня узгодженість роботи м'язів), дистаксії (порушення координації у просторі), апраксії (порушення смислових ланцюгів дій) та ін.. У дітей з аутизмом вже на ранніх етапах розвитку спостерігається неадекватність пози під час перебування на руках у матері: тіло немовляти або занадто розслаблене, так що доводиться прикладати значних зусиль в підтриманні частин тіла, або занадто напружене, що виглядає з боку наче дитина вивалюється з рук матері.

У аутичної дитини спостерігається складність довільного розподілу м'язового тону. Дитина може демонструвати неабияку вправність мимовільних рухів, але стає значною мірою незграбною, коли їй потрібно зробити щось на прохання дорослого. Наприклад, на занятті малювання рука дитини стає настільки в'ялою, атонічною, що не втримує олівець чи пензлик, чи навпаки, з такою силою нажимає на олівець, що продірявлює аркуш.

Як вже було сказано, стереотипна поведінка є захисною реакцією, спрямованою на адаптацію до ситуації. Що стосується аутостимуляції (рухова активність спрямована на подразнення власних рецепторів) як однієї з форм стереотипної активності, вона виконує ту ж функцію, що і стереотипна поведінка загалом. Однак аутостимуляції характерні в більшій мірі для того етапу розвитку моторики, який стосується розвитку активності на рівні відчуттів.

Рухові аутостимуляції можуть стосуватися рухового аналізатора – перебирання пальців перед очима, слухового – циклічні хлопки долонь біля вуха, кінестетичної чутливості – ходіння на носочках, махання руками наче крилами, або кількох аналізаторів одночасно, наприклад, вестибулярної та кінестетичної чутливості – колисання з ноги на ногу в сторони або вперед – назад. У дитини, яка знаходиться на рівні чуттєвої рухової активності, відсутня міміка, а існують тільки гримаси – синкінезії, які є вільною грою м'язів та нічого не виражають.

Поява тієї чи іншої аутостимуляції за допомогою рухів пов'язана з порушенням сенсорної інтеграції. Наприклад, діти при деяких порушеннях зору також виявляють аутостимуляції зорових рецепторів. При аутизмі проблема в сенсориці пов'язана не безпосередньо з органами відчуттів, а з інтеграцією сенсорної інформації на шляху до нервових центрів аналізаторних систем. У здорової дитини, яка отримала досвід сенсорної взаємодії зі світом, затримки на чуттєвому експериментуванні не спостерігається, вона плавно переходить на вищий рівень сприйняття та рухової активності.

Незважаючи на те, що дитина може досягти рівень просторового сприймання в її поведінкових проявах можуть залишатися рухові аутостимуляції. Навіть ту аутичну дитину, яка знаходиться на рівні просторового сприймання, можуть не покидати рухові аутостимуляції. Наприклад, вони можуть виникати в стресових для дитини ситуаціях, захисна реакція у вигляді регресу до нижчих форм поведінки. Однак на передній план виступає стереотипна поведінка більш витончена. Вона можуть стосуватися переміщення в просторі, маніпуляції з предметами, просторової організації предметів, нелокомоторних (на одному місці) рухів тіла в просторі. Наприклад, стереотипне кидання предметів, перебирання предметів в руках, вилізання на предмети, стукання предметами тощо. Всі ці стереотипії також стосуються труднощів в сенсомоторній інтеграції. В нормі діти, спробувавши новий просторовий рух кілька раз переходять до використання цього руху в

інших умовах, з іншими предметами, а потім і взагалі перестають ним цікавитися.

На рівні предметних дій стереотипна поведінка також можлива, хоча це явище схильні називати стереотипією інтересів дитини. Дитина, в такому випадку може мати достатній репертуар поведінкових проявів але вся її поведінка є обслуговуванням одного і того ж інтересу. Наприклад, прибирання, специфічний інтерес до чисел та математичних операцій з ними, вподобання в їжі та процесу її споживання, вподобання в одязі та його вдяганні тощо.

Психолого-педагогічна корекція психомоторного розвитку за аутизму

Навіть за відсутності очевидних психомоторних порушень аутичній дитині необхідне певне фізичне навантаження для підтримки психофізичного тону, нормального розвитку м'язової і опорно-рухової системи та зняття психоемоційної напруги.

Досвід роботи підтверджує, що психолого-педагогічна корекція психомоторної затримки за аутизму можлива, аж до відповідності абсолютній нормі.

В нормі дитина проходить описані нами стадії психомоторного розвитку (рухової активності на рівні елементарних відчуттів, рухової активності на рівні сприймання, локомоторної, рухової активності на рівні дій, рухової активності на рівні діяльності) в певні вікові періоди. Однак у дітей з діагнозом аутизм спостерігається невідповідність психічних та моторних здібностей нормативам фізичного віку дитини.

Так, річна аутична дитина 5-го-6-го років життя може знаходитися на локомоторному етапі розвитку, а дитина 3-го року життя, може мати, наприклад, навички ходіння, але більшість навичок переміщення в просторі та маніпуляції з предметами можуть бути не сформовані, або при цьому у неї

нехарактерні для цього віку незграбність, неумілість, відсутність використання предметів побуту за призначенням тощо.

Рівень 1. Рухова активність на рівні елементарних відчуттів

Показники успішного розвитку дітей:

Володіє різними формами активних проявів, має сформовані передумови сенсомоторної координації.

Завдання

Навчальні:

- формувати навички схоплювати предмети різної величини та форми і розглядати їх;
- формувати сенсомоторний досвід.

Корекційні:

- коригувати сенсомоторні відчуття;
- розширювати обмежений спектр рухів, які виконують тільки роль аутостимуляції

Так як в перші місяці дитина виявляє хаотичну рухову активність, але у неї з'являється слухове і зорове зосередження вже на другому тижні життя, в перше півріччя життя першочерговим завданням для дитини виступає набуття сенсорного досвіду. Однорідне середовище, в якому перебуває дитина, її знаходження в одному місці, в одному положенні тіла є негативними факторами розвитку і, навпаки, насичене яскравими кольорами, звуками, тактильними відчуттями середовище, сприяє розвитку сенсорики. Аутична дитина може бути негативно налаштованою на зміну звичних для неї умов перебування. Але це не означає, що зміни негативно впливають на неї. Вона потребує більше часу, щоб освоїти нове, і різка зміна заплутує її, вона відчувається невпевнено.

Пропонування дитині нових якостей відчуттів повинно відбуватися поступово, слід дати їй можливість довше взаємодіяти з тією чи іншою

якістю. А з іншого боку, вчасно переключати на нову, уникаючи, таким чином, хронічних аутоstimуляцій. Інколи для того щоб аутична дитина зробила крок в сенсорному пізнанні світу слід пропонувати дитині «над-дозу» сенсорних відчуттів, які вона отримує в аутоstimуляціях, щоб вона отримала те, що їй необхідно, і стала готовою для сприймання нового досвіду.

Діти з аутизмом можуть знаходитися на цій стадії психомоторного розвитку в більш пізньому віці, або мати певні психомоторні проблеми, вирішення яких повинно було відбутися в перше півріччя життя. Наприклад, таке характерне явище у дітей з аутизмом, як гримасоподібні вирази обличчя можна пояснити як хаотичне напруження м'язів обличчя, тоді як міміка – це узгоджена робота лицевих м'язів. Дитина ніби грається з кінестетичними відчуттями, що обумовлено складністю інтеграції даного сенсомоторного досвіду, адже напруження певних м'язів обличчя тягне за собою підтягування, опускання інших частин обличчя, розслаблення, розтягування інших м'язів.

У аутичної дитини аутоstimуляція – це не тільки намагання засвоїти сенсорну інформацію, а й форма захисту від нового. Тому дорослий повинен чітко розрізняти, бачити, коли дитина стимулює себе, щоб розібратися з незнайомими відчуттями, а коли аутоstimуляція вже має виключно захисну функцію. Якщо дитина при стереотипних діях, що викликають певні сенсорні відчуття, час від часу вже виявляє інші (можливо вищі) форми поведінки, слід докласти зусиль для перетворення стереотипної поведінки на цю нову форму активності, що з'явилася.

Зважаючи на таку типову для РАС ознаку, як складність пристосування до нового, слід, починаючи вже з перших місяців (перших етапів розвитку психомоторики), готувати її до того, що мінливості середовища ніяк не уникнути.

Помилковим буде підхід, який передбачає ізолювання аутичної дитини від всього того, що їй не до вподоби (яскраве світло, водне середовище). А з

іншого боку, безкомпромісне занурення дитини в нові для неї подразники, сформує у дитини ще міцніші форми захисту (різноманітні аутостимуляції, відчуження), що гальмує її розвиток. Дорослий повинен знайти тонку грань між обома крайнощами.

В діагностиці обов'язково треба визначитися, чи справді у дитини є «сенсорний голод». І якщо не сформовані всі інші моторні навички, треба починати з сенсорного насичення дитини, незважаючи на її вік.

Для дітей старшого віку, у яких вже є певний руховий арсенал, сенсорне насичення відбувається за допомогою складніших вправ, характерних до локомоторного періоду.

Для формування сенсомоторного досвіду корисними можуть бути наступні вправи:

- Вправа «слідкування за предметом». Навчання дитини слідкуванню за переміщенням предмету, який знаходиться в полі зору. Перед дитиною на відстані 60-70 см. від обличчя дорослий починає похитувати предмет, наприклад, кільце певного кольору, яке насаджене на 60-70-ти см. стержень з амплітудою 7-5 см. та частотою одне-два коливання в секунду. Завдання дорослого привернути погляд дитини до предмету, який переміщується. Головною умовою цього є колисання іграшки при переміщенні у всіх напрямках. Починати переміщення слід тоді, коли дитина її побачить, тобто сконцентрує погляд на предметі який колишеться перед її обличчям. Тоді дорослий починає пересувати кільце вправо, вліво, вгору, вниз, приближувати його до дитини на відстань 20-30 см. та віддаляти на 1,5 м. від дитини. Слід так тримати стержень з кільцем щоб дитина не відволікалася на обличчя дорослого або інші яскраві предмети.

- Вправа «схоплення та розглядання предметів». Розмістити перед дитиною кілька брязкалець, дзвіночків (предметів які можуть створювати звук) та різнокольорову іграшку прив'язану до них. Зробити це так щоб дитина мимовільними рухами торкалася іграшки, що б призводило до звучання брязкалець та дзвіночків, які знаходяться в полі зору дитини але за

межами безпосереднього тілесного контакту. Якщо дитина лежить і ще немає навички сидіння, цю установку слід розмістити над її головою. Якщо дитина може стояти на колінах і повзати, слід розмістити так, щоб дитина, стоячи на колінах, дотягувалася ручкою до підвішеної іграшки. Дорослий спочатку розкритою долонею дитини торкається іграшки, потім направляє руку дитини, яка намагається схопити іграшку, і на кінець стимулює бажання дитини тягнутися до іграшки, наприклад, створюючи цікавий для дитини звук.

- Вправа «схоплення предметів різної величини та форми (круглої, квадратної, прямокутної, трикутної)». Для вправи можна використовувати великі та маленькі кільця від дерев'яної піраміди, дерев'яні бруски квадратної, круглої, трикутної та прямокутної форми. Розмір дидактичного матеріалу слід підбирати, враховуючи розміри руки дитини. В ході заняття дорослий демонструє по-черзі предмети різної величини, стимулюючи дитину потягнутися до кільця і схопити. Теж саме з різноманітними формами.

- Замотування дитини в приємну на дотик, м'яку тканину (ковдру). Дитина лягає на край ковдри, ноги разом, руки – прижаті до тулуба, голова лежить так щоб дитина могла вільно дихати, дорослий тісно замотує її в ковдру.

Проблеми гіпо- та гіпертонусу м'язів в стані спокою та русі теж пов'язана з формуванням умовних рефлексів. Дитина навчається розслабляти та напружувати м'язи тоді коли цього вимагає ситуація. Наприклад, коли вона лежить м'язи спини розслаблені, коли сидить – м'язи плечового поясу, шия напружені, ноги – розслаблені, коли йде – м'язи згиначі та розгиначі ритмічно напружуються та розслабляються, без зайвих гіпер- та гіпотонусів, що робить ходьбу вільною.

Для роботи з урівноваження тонічної організації дитини можна використовувати такі вправи:

- Довільне напруження та розслаблення м'язів;

- Релаксаційний масаж;
- Глибинний масаж – натискання та стискання частин тіла (особливо при гіпертонусі). Наприклад, міцні обійми.
- Піднімання, підкидання дитини вгору (дитина напружує м'язи).

Рівень 2. Долокомоторний (рухова активність на рівні сприймання)

Показники успішного розвитку дітей

Має тонічне прилаштування близьке до норми, узгоджену роботу м'язів тіла, сформовані автоматизми.

Завдання

Навчальні:

формувати долокомоторні навички (передусім пози тіла).

Корекційні:

- налагоджувати тонічну організацію та рівновагу та рівновагу;
- продовжувати формування сенсомоторних функцій.

Починаючи з 5-го місяця дитина виявляє перші надбання узгодженої роботи м'язів тіла. З цього часу аж до кінця першого року життя слід робити акцент на пізнання власного тіла, його можливостей та управління ним (поки що безвідносно до простору).

У дитини природно виникає бажання підняти голівку, повернутися на інший бік, потягнутися рукою, зайняти положення сидячи. Оскільки, реалізувавши одного разу рух і отримавши бажане, дитина йде далі, нею керує пізнавальний інтерес, вона ніби передбачає, що може адаптуватися, знайти комфортну для себе ситуацію. Мотивацію маніпуляції власного тіла слід підтримувати, незважаючи на те, що поведінка, нею обумовлена, здається примітивною.

Корисною для дитини буде гімнастика та різноманітні вправи, коли дорослий активно рухає кінцівками, тулубом, голівкою дитини. При цьому дорослий повинен відслідковувати рухові імпульси дитини, спрямовані на виконання руху, який здійснює дорослий, активно рухаючи тіло дитини, або на опір таким рухам. Опір також слід вважати певною активністю дитини – напруження м'язів, як правило, кількох, для того, щоб досягнути бажаного (уникнути небажаного руху), що є умовою психомоторного розвитку. Через активні рухи із задіянням тіла дитини можна відкривати для неї рухи і їх наслідки. Дорослий в ході таких активних дій повинен стимулювати дитину до пізнання її власного тіла. Допомогати дитині обмацувати руки, ноги, голову, живіт.

Формування здатності до зайняття поз тіла (сидіння, стояння на колінах, спираючись на руки або без опори, стояння на ногах, спираючись на руки або самотійно тощо) повинно в різноманітний спосіб стимулюватися дорослим. Наприклад, класти дитину в незручне для неї положення. Іншим стимулом може бути, наприклад, цікавий об'єкт, до якого наче можна дотягнутися, але для цього потрібно підвестися, витягнути руки, опертися на ручки. Для дітей цього віку цікавими є предмети, звуки, які контрастують із звичним середовищем.

Нижче наведено деякі гімнастичні вправи, які можна використовувати:

- Дитина лежить на спині, дорослий згинає та розгинає її ніжки в колінах, дві ніжки разом або по-черзі.
- Дитина лежить на спині, дорослий, притримуючи її ніжки, розпрямлені на поверхні, тримає дитину за ручки і піднімає в положення сидячи. Відпускаючи відслідковує чи буде дитина опиратися вільному падінню її корпусу тіла.
- Дитина лежить на спині, дорослий зігнути в колінах ніжки дитини схиляє праворуч та ліворуч, торкаючись ними поверхні на якій лежить дитина.

- Дитина в положенні сидячи, дорослий допомагає їй обхопити руками її зігнуті в колінах ноги, потім здійснювати у зігнутому положенні коливальні рухи назад – лягає на спину, вперед – повертається в початкове положення.

- Дитина лежить рівно, дорослий перекочує дитину з живота на спину і назад.

- Перекочування через голову вперед – дитина впирається руками і головою, а дорослий допомагає закинути ноги, назад – дитина лежить на спині, а дорослий піднімає її ніжки вгору та вперед за голову, допомагає витягнути голівку і підвестися у положення сидячи на колінах.

- Корзинка. Дитина лягає на живіт, дорослий допомагає їй взяти ліву ніжку лівою рукою, правою рукою – праву ніжку, ліктями до середини. Потім в такому положенні, із допомогою дорослого чи без, в залежності від рівня розвитку дитини, дитина здійснює піднімання та опускання зімкнутих рук та ніг вгору. Кількість разів та міру самостійності виконання слід підбирати, враховуючи фізичну та психологічну готовність дитини. Орієнтовною кількістю піднімання – опускання є 50 разів за один підхід, якщо дитина не самостійно виконує вправу, і біля 15-20 разів за один підхід, якщо самостійно. Виконуючи цю вправу, дорослий повинен прагнути до поступового зменшення ступеню власної допомоги дитині.

Рівень 3. Локомоторний (рухова активність на рівні просторового поля)

Показники успішного розвитку дітей:

Володіє декількома основними локомоторними рухами (ходьба, лазіння, різноманітні види бігу тощо), має здатність до наслідування рухів.

Завдання

Навчальні:

Формувати основні локомоторні рухи (біг, метання, стрибки, повзання, лазіння).

Корекційні:

- коригувати розвиток автоматизмів;
- підвищувати психофізичну стійкість;
- налагоджувати зв'язок з іншими органами чуття (напр., зорово-просторова координація при бігові);
- розширювати руховий репертуар.

Починаючи з 2-го року життя, якщо дитина психічно, а не тільки фізично дозріла до стадії локомоторного розвитку, слід розвивати всі можливі переміщення власного тіла та рухи його частин з урахуванням просторового контексті. Якщо для дитини першої та (якоюсь мірою) другої половини першого року життя важливо мати досвід з відчуттями різної якості та кількості, то на цій стадії важливо мати досвід взаємодії з різноманітними об'єктами, в тому числі, з власним тілом. Аутична дитина може мати пристрасті до певних об'єктів або навпаки начебто необґрунтований страх чи огиду. В такому випадку стереотипну поведінку з предметами (стереотипія маніпуляцій) слід поступово розширювати, наприклад, продемонструвати дещо подібний до стереотипного, і тому привабливий для дитини, але інший рух з предметом, при цьому емоційно виразно прокоментувати цю дію, ввести її у певний контекст ситуації.

Аутична дитина, знаходячись на цьому рівні психомоторного розвитку, може не розуміти інструкцій для рухових вправ, однак у неї повинна сформуватися здатність до наслідування (наслідування рухів є однією із ознак локомоторної стадії). Сформоване прагнення та здатність до наслідування дають можливість навчати дитину, доносити до неї суть вправ.

Основними рухами, які повинна засвоїти дитина, є ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння. При цьому, у дитина може виявлятися нерівномірність в наявних рухових навичках, тому слід концентруватися на тих з них, які менш

сформовані або відсутні. Підбір вправ слід здійснювати коректно, враховуючи наявні стереотипи та вподобання.

Вправління локомоторних навичок виходить за межі даної стадії, тому перелік вправ, нижче зазначених, стосується всіх етапів психомоторного розвитку, починаючи із локомоторної.

Розвиток ходьби можна здійснювати такими вправами: ходьба в різному темпі, з різними положеннями рук, з гімнастичною палицею, наступаючи на підвищення, розміщені 30-50 см. один від одного, з переступанням через предмети тощо.

Оволодіти навичкою правильного бігу допомагають різноманітні підготовчі вправи: біг з високим підніманням стегна, біг з переступанням предметів, біг з наступанням на риски, позначені на землі (підлозі) через 60-80 см., біг зі зміною темпу та напрямку, із зупинками за певним сигналом дорослого, біг з оббіганням предметів, біг з прокочуванням обруча по землі поштовхом долоні.

Повзання можна розвивати, застосовуючи вправи, які передбачають різні його види: повзання на колінах із допомогою рук, повзання на колінах без допомоги рук, повзання по пластунські, повзання по похилій дошці на колінах із допомогою рук, повзання під мотузками, натягнутими між стільцями, штовхаючи великий м'яч, проповзти під стільчиками.

Для розвитку лазіння можна використовувати наступні вправи: 1) залізти і злізти на гімнастичну стінку поперемінним і приставним кроком, ритмічно не пропускаючи при цьому щаблів; 2) підійти до колоди, лягти на неї грудьми, й перелізти на протилежний бік, по черзі опускаючи ноги; 3) пролізти в підвішені над землею обручи прямо та боком.

Розвиток навички стрибання може здійснюватися через такі вправи: 1) підстрибувати на місці на обох ногах; 2) перестрибувати поштовхом обох ніг через гімнастичну палицю покладену на підлозі; 3) стрибати в обруч, поклавши його на підлогу і вистрибувати з нього; 4) стрибати в довжину з місця поштовхом обох ніг; 5) стрибати на місці на обох ногах, руки на поясі,

обертаючись поступово навколо себе на 360 градусів; 6) стрибати на місці на обох ногах, руки на поясі, повертаючись на 90, 180 градусів за один стрибок; 7) стрибати на місці – ноги разом, ноги нарізно; 8) стрибати в глибину з підвищення; 9) стрибати в довжину з розбігу; 9) стрибати у висоту з розбігу; 10) стрибати на обох ногах, просуваючись уперед; 10) стрибати через довгу скакалку, яка обертається.

Для розвитку метання предметів можна застосовувати такі вправи як:

1) прокочувати великий м'яч так, щоб він відбився від стіни і спіймати його, коли він котитиметься назад; 2) сидячи на килимі, ноги порізно, котити великий м'яч одне до одного; 3) кидати великий м'яч знизу обома руками дорослому і ловити його; 4) кидати великий м'яч до підлоги й ловити його обома руками коли він відіб'ється; 5) прокочувати м'яч однією або обома руками по підлозі, намагаючись влучити в предмет; 6) кидати великий м'яч від грудей та з-за голови на дальність та горизонтальну ціль (кошик, ящик); 7) кидати маленький м'яч, мішечок з піском (100г.) на дальність та у вертикальну ціль (щит, стінка) правою та лівою руками; 8) кидати великий м'яч угору (вище голови) та ловити його; 9) кидати великий м'яч руками в стінку сплеснути в долоні і спіймати його; 10) накидати кільця на стержень лівою та правою руками.

У всіх зазначених вище рухах важливе місце посідає рівновага. Для розвитку рівноваги корисними будуть такі вправи: 1) пройти або пробігти між двома паралельними стрічками у вигляді ліній (відстань між якими 25 см.), не наступаючи на них; 2) пройти по шнуру, розтягнутому по підлозі прямо чи зігзагом; 3) пройти по покладеній на підлогу, похилій або розміщеній на висоті дошці (бруску, колоді); 4) стати на колоду та пройти по ній до кінця, тримаючи руки в сторони, на поясі, або тримаючи в руках предмет (м'яч, гімнастичну палицю); 5) стати на колоду та пройти по ній, тримаючи на голові мішечок з піском вагою до 500 г.; 6) стати на колоду та пройти по ній, переступаючи розставлені на ній предмети (кубики), або натягнуті над нею мотузки; 7) стати на колоду, пройти до середини, присісти,

обернутися і пройти назад; 8) пройти по колоді приставним кроком або почерговим перебиранням ніг; 9) стати на колоду, руки в сторони, під кожний крок лівої ноги сплеск у долоні перед грудьми, правої – руки в сторони; 10) стати на колоду, пройти до середини, нахилитися і пролізти в обруч, який тримає інша дитина або дорослий.

Рівень 4. Рухова активність на рівні предметних дій

Показники успішного розвитку дітей:

Вміє застосовувати рухи за призначенням,

Завдання

Навчальні:

- формувати навички володіння предметами та предметними діями;
- формування цілеспрямованої моторної активності..

Корекційні:

- вдосконалювати автоматизми в узгодженості з органами чуття;
- формувати здатність до довільних дій та одночасних різнопланових рухів;
- розвивати здатність до засвоєння рухових алгоритмів (через імітацію).

Починаючи з третього року життя, до різноманітних рухів з предметами дитині відкривається можливість застосовувати їх за призначенням. Тому вправи з фізичного розвитку повинні поступово включати використання предметів за призначенням.

Розвиток предметних дій не є профілем фізичного виховання. Основними засобами для розвитку предметних дій можуть бути заняття в майстерні, із трудового навчання, неспортивні сюжетні ігри тощо.

В такому випадку одним із завдань психомоторного розвитку стає формування цілеспрямованості моторної активності. Дитина повинна

використовувати засвоєні навички на локомоторному етапі для досягнення певного результату, який вимагає довільної регуляції. Інструкція надається в словесній формі, а слово починає функціонувати як засіб розвитку довільності (засіб самоконтролю, саморегуляції).

Загалом всі рухи мають причину: внутрішній стимул – потреба в русі, подразники зовнішнього середовища. Ціль – це специфічний стимул, який дає змогу розрізняти два види поведінкової активності: польову та цільову (вольову). Вольова поведінка є власне активністю, а не реактивністю. Одним із критеріїв активності є відтермінованість у часі наміру та його реалізації.

Як неодноразово стверджується фахівцями, при корекції РАС основною ціллю стає формування здатності дитини до довільної організації рухів власного тіла. Спостерігається велика різниця в моторних можливостях аутичної дитини при мимовільних рухах та при виконанні вправи, коли необхідно свідомо управляти своїм тілом. Тому, при розвитку дрібної моторики, основна допомога полягає в передачі дитині моторного стереотипу дії, руху. Це досягається маніпулюванням руками дитини при писанні, малюванні чи ліпленні. Цей вид допомоги являється найбільш адекватним через те, що для таких дітей характерні труднощі в довільному зосередженні, які на початку занять роблять, частіше всього, неможливим виконання завдань за зразком, наслідуючи. Надалі, по мірі того як прогресує довільна увага дитини і стають більш впевненими її рухи, слід зменшувати фізичну підтримку її руки. Інколи в процесі відпрацювання графічних навичок дитині вже не потрібна фізична підтримка, але вона потребує, щоб її лікоть підтримували чи просто доторкнулися до неї для того щоб вона могла включитися, почати виконувати завдання.

Розвиваючи цільовий компонент психомоторики слід враховувати:

- Послідовність (від реалізації ситуативного наміру до виконання вправи, алгоритму вправ, алгоритму окремого заняття з фізичної культури, переслідування цілей фізичного саморозвитку);

- Для того, щоб у дитини виникла ціль (намір), вона повинна бути близькою до її потреб; слід орієнтуватися на інтереси дитини;
- Ціль, яку педагог ставить перед дитиною, повинна бути очевидною для неї, дитина має бачити засоби досягнення цілі, мати можливість відслідковувати наближення до цілі;
- Необхідне чітке планування і поступове формування стереотипу заняття;
- Правильно підбирати позитивне підкріплення; необхідно емоційно заохочувати дитину, говорити про те, що з кожним разом у неї виходить все краще і краще;
- Заняття легше проводити, коли всі його елементи пов'язані єдиними сюжетом;
- Використовувати сюжетний коментар, що допомагає довше утримувати увагу дитини на завданні.

Прикладом вправи, яка відповідає деяким із зазначених параметрів, може бути притягування прив'язаного до одного кінця мотузки предмету (іграшкова машинка, потяг, предмет, що ковзає по поверхні). Неважко на мить зосередити увагу дитини на предметі, який знаходиться на відстані від неї, потім рукою дитини потягнути за мотузку, предмет наблизився, якщо дитина побачила і пов'язала власний рух з наближенням, слід дати їй можливість самостійно здійснювати притягувальні рухи, по чергово перебираючи руками. Дитина бачить наближення предмету, вона може не мати кінцевої цілі, але вправа завершиться тим, що предмет опиниться поруч з нею. Якщо він виявиться цікавим для неї, вправа набуде ще більш розвивального впливу на довільність. Вагу предметів для притягування, діаметр і довжину мотузки слід підбирати в залежності від психофізіологічних можливостей дитини.

Велике значення для розвитку психомоторики дитини, яка знаходиться на цьому рівні, мають елементарні рухливі ігри. Нижче ми приведемо кілька ігор які можуть бути використані:

- Прокоти м'яч. Діти присідають навпочіпки за 2,5 – 3 метра від дорослого. Він прокочує м'яч кожному з дітей, вони ловлять і прокочують у зворотному напрямку дорослому. Тривалість гри 4-6 хв.
- Злови м'яч. Кілька дітей стають у коло. Дорослий з великим м'ячем у руках стоїть у середині кола і промовляючи: «Святославе, лови м'яч», кидає його хлопцеві. Той ловить і кидає його у зворотному напрямку. Тривалість гри 4-5 хв.
- Естафета. Діти по-черзі виконують серію вправ в певній послідовності. Наприклад, дитина спочатку проходить змієюю між стільцями, тримаючи м'яч в руках, потім йде по колоді, перестрибує через гімнастичні палиці і передає м'яч наступному учаснику. Рівень складності вправ слід підбирати із врахуванням локомоторних властивостей дитини.
- Шикування в шеренгу. Діти по сигналу (свисток, команда – шикуйсь) шикуються в шеренгу. Дорослий звертає увагу на кожну дитину словами «Хто до нас сьогодні прийшов займатися?». Взагалі навичка шикування є базовою для багатьох рухливих ігор.
- Швидкий біг змієюю між предметами в колонні. Діти встають в колонну, дорослий попереду, по команді колонна починає рухатися, обминаючи стільці. Добігаючи до одного кінця, дорослий зупиняє колонну, чекає коли хвіст колони завершить рух і звільнить дорогу, потім починає бігти в до стартової позиції, заохочуючи дітей бігти за собою. І так кілька раз.

Рівень 5. Рухова активність на рівні діяльності

Показники успішного розвитку дітей

Вміє дотримуватися організаційних моментів, має позицію учасника, має змагальний мотив, вміє виконувати складні довільні рухи.

Завдання

Навчальні:

- формувати здатність виконувати складні довільні рухи;

- формувати уміння діяти за правилами почергово;
- розвивати почуття взаємовідповідальності у групі.

Корекційні:

- формувати позицію учасника і відповідальності за групу;
- формувати здатність дотримуватися організаційних моментів (шикування, дотримання строю та інструкцій).

Останній рівень психомоторного розвитку в дошкільному віці характеризується оволодінням дитиною складних довільних рухів, які здійснюються відповідно до усвідомленої дитиною певної сукупності норм, правил, ідеально представлених (ментальних) зразків поведінки. Крім цього, дитина на цьому рівні характеризується наявністю змагального мотиву. Іграм, до яких залучається дитина цього віку, властива спільність дій її учасників. Такі ігри передбачають складнішу взаємодію між гравцями, від якої залежить кінцевий результат гри.

Для розвитку спільної діяльності слід починати не безпосередньо із складних ігор, а з вправ, які привчають дитину враховувати іншого. Такими вправами є: 1) присідання з обручем – дорослий бере обруч і підзиває дітей взятися обома руками за нього навколо, потім голосно рахуючи, дорослий командує – «присіли – встали»; 2) ходьба в колонні тримаючись за палицю чи мотузку – діти встають в колонну, беруться за палицю потім йдуть чи біжать по колу, оббігаючи предмети тощо; 3) ходіння на руках в парі – діти діляться на пари, одна дитина встає на руки, а інша піднімає її ноги, дитина йде на руках, потім міняються. Спільна діяльність не просто передбачає врахування іншого, а й інтеграцію зусиль, спрямованих на досягнення спільної мети. Для розвитку навичок до спільної діяльності можуть бути використані наступні рухливі ігри:

1. Спільне притягування предмету. Діти загрузають возик, який прив'язаний мотузкою, потім разом беруться за інший кінець мотузки і притягують його до себе, розгружують. Вага возику повинна бути такою, щоб діти тільки приклавши спільних зусиль могли притягнути його.

2. Катання одне одного. Дітей поділяють на групи по троє, кожна група має по возику, одна дитина сідає у возик, друга тягне возик і третя штовхає його; потім міняються позиціями.

3. Перенесення предметів. Дітей поділяють на пари, кожна пара має ноші, діти загружають ноші іграшками і переносять їх в іншу частину кімнати, і висипають.

4. Качання пресу в парах. Дітей поділяють на групи по двоє і качають прес по-черзі. Тоді коли одна дитина качає прес – інша тримає її ноги, а потім міняються. Якщо дитині важко підніматися, вона може триматися за руки тієї дитини, яка сидить на її ногах.

В цьому віці для дитини відкриваються мотиви конкуренції, що дає нам змогу розширювати арсенал засобів впливу на розвиток психомоторної сфери. Мотив конкуренції є надзвичайно вагомим рушієм розвитку. Більшість рухливих ігор базуються на змагальних заклтках: «хто швидше?», «хто вправніше?», «хто влучніше?» тощо. Ось деякі з них:

1. Спритні мотальники. Для гри готують довгу мотузку (4-5м), на кінцях її дві палички, а посередині роблять вузлик. Двоє дітей за сигналом дорослого одночасно починають намотувати її на паличку. Хто першим намотає половину мотузки, той переміг.

2. Хто далі кине? Діти стають у шеренгу вздовж риски, накресленої на землі. Вони по черзі кидають м'яч на дальність. Дорослий відмічає, хто далі кинув. Кинути м'яч правою та лівою рукою не менше 8-10 разів.

3. Перетягування канату. Дітей поділяють на дві, рівні за силою групи. Канат розстелюють на землі, на його середині кладеться мітка (гімнастична палиця), кожна з груп стає по різні кінці канату, беруть в руки канат, кожна група тягне канат в протилежному напрямку. Перемагає та група, яка перетягне суперників за мітку на землі.

4. Підкинь та злови. На двох стовпчиках натягують мотузку на висоту піднятої руки дитини. Вона підкидає м'яч через мотузку, біжить за ним під мотузкою й ловить його. Якщо грають кілька дітей, то між ними можна

провести змагання. Перемагає той, хто більше разів спіймає м'яч за обумовлену кількість кидків.

У родинному колі

Специфіку корекції психомоторики аутичної дитини можна легко зрозуміти, скориставшись наступним образним прикладом. Уявіть, що ви прямуєте з точки А до точки Б і помічаєте, що на вашому шляху з'являється перешкода, для подолання якої вам необхідно прикласти значну кількість зусиль, що ви робитимете? Ви повернете назад? Підете на пролом? Затримаєтеся біля перешкоди, шукаючи обхідні шляхи? Відповідь може бути різною, але менш ймовірно, що ви прикладете понад норму зусилля для подолання перешкоди. Цей варіант стає більш ймовірним, якщо людина вже зустрічалася з подібними перешкодами і успішно їх долала, людина котра знає, що обминути перешкоду не вдасться. Дитина-аутист зустрічається з труднощами у формуванні навичок (перешкода в даному випадку – це і є біологічна дефіцитарність). У неї немає розуміння, що від засвоєння певної навички залежить ступінь її адаптації, а отже і комфорту в майбутньому. Вона пробує уникнути труднощів, відкласти, відтягнути боротьбу за розвиток, обмежити себе користуванням вже наявними навичками (пасивна адаптація). Інколи їй не вистачає наполегливості щоб дотягнутися до більш вищого рівня розвитку.

Завдання дорослого – допомогти дитині зрозуміти, що обхідних шляхів немає, допомогти побачити перспективи, які відкриваються для дитини, коли вона виходить на вищий щабель розвитку, допомоги навчитися та звикнути дитині, що і надалі потрібно докладати немало зусиль для того, щоб розвиватися. Така активна позиція дитини формується тільки за однією умови – спираючись на активну позицію дорослих, що опікуються дитиною, коли вона знаходиться на початкових, неусвідомлених етапах онтогенезу.

Заняття фізичною культурою потребує любові до неї та наполегливості, які перш за все повинні характеризувати батьків, і тоді ці якості стануть можливими для дитини. Щоб розвинути, змінити дитину, необхідно змінити себе. Абсурдно вимагати від дитини не застосовувати аутостимуляції, якщо не має сил подолати власні шкідливі звички (наприклад, куріння).

Інтерес до фізичних вправ можна розвивати через «м'який примус». Дитина часто з побоюванням ставиться до нових фізичних вправ і може протестувати, дорослий в свою чергу може примушувати до певного ступеню, поки дитина наче «не розсмакує» нову вправу чи рух тощо.

Існує думка, що психолог не може надавати допомогу близьким та рідним людям, незважаючи на це батьки аутичних дітей повинні стати психологами, підвищити свою психологічну компетентність, оскільки дитина потребуватиме корекції на протязі всього життя. При цьому вони повинні відрізняти роль батька чи матері від ролі психолога – педагога, який здійснює корекційну роботу. Виконуючи роль психолога, батьки повинні відмовитися

від «батьківського почуття», бажання опікуватися, тобто, навчитися об'єктивно дивитися на ситуацію корекції. Здоровий, «ясний» погляд дасть змогу уникнути постановки недосяжних цілей та надмірних розчарувань.

РОЗДІЛ 7

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК

Період дошкільного дитинства є часом оволодіння дітьми навичками самообслуговування та елементарними побутовими вміннями. Малюк оволодіває більшістю соціально-побутових навичок, спостерігаючи за поведінкою близьких людей у повсякденному житті, наслідуючи їм та діючи шляхом проб та помилок. На відміну від здорових однолітків, у дитини-аутиста формування навичок самообслуговування не відбувається довільно. Вона виявляє яскраво виражену байдужість до навколишніх людей, у неї відсутня мотивація до оволодіння соціально-побутовими навичками та потреба порівнювати себе з іншими людьми та їх діями, що пов'язано з порушеннями взаємодії з навколишнім світом, страхами, підвищеною чутливістю тощо.

Труднощі навчання навичкам соціально-побутового поведінки пов'язані у значному ступені з порушеннями комунікації і довільного зосередження. Багато яким речам аутична дитина може навчитися самостійно за випадкових обставин, але під час навчання вона не вміє наслідувати іншій людині. При цьому оволодіння навичкою зчеплене з конкретною ситуацією та вкрай утруднене перенесення досвіду в іншу ситуацію. У зв'язку з порушеннями соціальної поведінки важко організувати ситуацію навчання: дитина з аутизмом не виконує інструкції, ігнорує їх, тікаючи від дорослого чи роблячи все навпаки. Тому саме цей період є кризовим та важким для подолання. Неспроможність у побутових питаннях робить практично неможливим самостійне існування аутичної дитини у суспільстві, створює великі труднощі для родини.

Якщо не почати своєчасне формування соціально–побутових навичок у дитини–аутиста, складність завдання щодо організації корекційної роботи в подальшому значно підвищується. Навчання таким навичкам складає цілий напрям роботи спеціалістів та батьків, в основі якого лежать спеціальні методики, що враховують індивідуальні можливості дитини та орієнтуються на найближчі завдання. Несформованість або спотвореність соціально–побутових навичок закріплюються у стереотипії, характерні для цієї категорії дітей. У той же час, використовуючи стереотипність поведінки аутичної дитини, можливо сформувати бажані побутові стереотипії. Коли вона тримається своїх звичок, ритуалів, її легше навчити новій дії, якщо спочатку регулярно повторювати навчання в схожих умовах.

Для організації побутової поведінки потрібно встановити емоційний контакт з дитиною, враховуючи її індивідуальні особливості та можливості. Потрібно вміло дозувати навантаження, пристосовуючись до внутрішнього ритму малюка.

Для ефективної корекційно–виховної роботи з формування у дитини з аутизмом соціально–побутових навичок педагог повинен чітко проаналізувати рівень сформованості цих навичок та актуальні індивідуальні потреби дитини, а також скласти алгоритм подальшої роботи:

1. Визначити конкретну потребу, напрями корекційної роботи та завдання, які повинні бути індивідуальними, конкретними та легко вимірюваними. Наприклад, проблема з харчуванням: дитина їсть тільки суху тверду їжу. Дорослий ставить за мету поступово ввести в раціон харчування нову страву та визначає її кількість.

2. Визначити «базовий рівень» розвитку певної навички, а саме – стан її сформованості, (коли, як часто, довго проявляється певна поведінка). «Базовий рівень» – це характеристика поведінки чи навички, з якою ми плануємо працювати. Наприклад, щоб навчити дитину вживати в їжу нову страву, перш за все, необхідно визначити, який вид продуктів дитина зазвичай вживає, як часто і в якій кількості.

3. З'ясувати, які чинники у навколишньому середовищі впливають на цю поведінку. Наприклад, що стосується питання вибірковості в їжі, то йдеться про запах, колір, консистенцію страви, що зазвичай впливає на уподобання дитини. Обов'язково треба визначити, яка саме їжа може бути дієвим заохоченням, що використовуватиметься як винагорода в процесі поведінкової терапії. Ці заохочення повинні постійно перебувати під контролем дорослого, щоб дитина не могла самостійно отримати до них доступ.

4. Важливим є орієнтир на гнучку позицію та творчий підхід педагога. І якщо певний метод, застосований педагогом, не спрацьовує, необхідно використовувати інші.

5. Традиційно йдеться про те, що навчати краще не під час прийому їжі (тому що ця ситуація вже давно може сприйматися дитиною як така, під час якої вона чинить опір, відмовляється від їжі, і, врешті-решт, отримує те, що хоче), а під час проведення занять у вигляді різних вправ. Навчання у форматі заняття сприймається дитиною як ситуація, в якій вона повинна виконати завдання і отримати за це нагороду. Тому і робота, наприклад, над пробою нових продуктів під час занять має більше шансів на успіх. При цьому слід зазначити, що завжди варто орієнтуватися на рівень розвитку дитини. З аутичними дітьми можна і треба пробувати здійснювати корекційно-розвивальні заняття максимально наближені до природніх умов, а власне – вчити прийому їжі безпосередньо під час прийому їжі, і з багатьма дітьми це буде мати успіх.

6. Навичку має бути розподілено на складові, які по чергово засвоюються і утворюють послідовність дій. Так, для успішного оволодіння дитиною соціально-побутовими навичками важливо дотримуватися такого правила: засвоєння ланцюга дій починається з останньої найменшої дії, що призводить до кінцевого результату (наприклад, привчають дитину напіводягнені штани одним рухом вдягати, потягнувши вгору, або роблячи рух ножицями дійсно перерізати щось, щоб результат був очевидним).

Етапи покрокового навчання:

- визначення рівня розвитку навички;
- визначення найближчих кроків;
- відпрацювання окремої операції усередині навички;
- поєднання окремих операцій у ланцюжок дії;
- ефективне застосування системи заохочень задля керування корекційним процесом.

Орієнтовний опис покрокового оволодіння навичками самообслуговування

<i>Навичка</i>	<i>Етапи оволодіння навичкою</i>
1. Вміння пити з чашки	1. Тримає чашку та п'є за допомогою дорослого на протязі всього процесу. 2. Ставить чашку на стіл, після того як за допомогою дорослого випив з неї та частину шляху від рота до столу проніс з ним разом. 3. Самостійно ставить чашку на стіл, після того як за допомогою дорослого випив з неї. 4. П'є з чашки, після того як дорослий допоміг піднести її до рота та самостійно ставить її на стіл. 5. Дорослий допомагає взяти чашку. Дитина самостійно підносить чашку до рота, п'є та самостійно ставить її на стіл. 6. Самостійно п'є з чашки. 7. Самостійно п'є з різних чашок та склянок.
2. Вміння знімати штани	1. Стягує штанину з однієї ноги, після того як дорослий вже зняв штанину з другої. 2. Сидячи стягує штанини з обох ніг, якщо вони вже спущені до колін. 3. Спускає штани з середини стегон до колін, сідає та знімає їх. 4. Спускає штани зі стегон, сідає та знімає їх. 5. Знімає штани самостійно під наглядом дорослого. 6. Знімає штани самостійно.
3. Вміння одягати кофту	1. Бере краї обох половинок переду кофти, зводячи їх разом, після того як дорослий одягнув кофту. 2. Одягає один рукав, після того як дорослий одягнув інший. 3. Одягає обидва рукава, якщо дорослий зручно тримає кофту.

	4. Бере підготовлену кофту та одягає один рукав. 5. Бере підготовлені кофту та одягає обидва рукава. 6. Повністю одягає підготовлену кофту. 7. Бере кофту з шафи та самостійно вдягає її.
--	--

Спочатку потрібно добирати доступні для аутичної дитини завдання, створюючи при цьому ситуацію успіху. Складність завдань збільшується поступово, при чому дорослий на перших етапах діє за неї, керуючи її руками. Під час навчання дорослий допомагає малюку, стоячи позаду нього. Така позиція дає дитині змогу відчутти, що вона сама виконує дію та одночасно відчуває готовність дорослого допомогти їй. Дорослий допомагає дитині фізично здійснити дію, направляючи та координуючи рух дитини. Наприклад, при навчанні самостійно їсти ложкою дорослий своєю рукою обхоплює руку дитини та організує вірний рух. Поступово фізична допомога зменшується. Якщо під час виконання завдань у дитини виявляється небажана поведінка, слід швидко втрутитися та спрямувати її на виконання завдання. Краще використати фізичну допомогу замість того, щоб чекати, поки дитина почне трясти руками або скидати все зі столу. Навчання слід починати з повної фізичної допомоги – «рука в руці». З часом можна почати змінювати супровід дій дитини: спочатку руки дорослого тримають руки дитини і виконують дії разом з нею, потім руки дорослого торкаються тільки п'ясти руки дитини, потім передпліччя, потім ліктя. Надалі необхідно якийсь час тримати свої руки біля рук дитини, але не торкатися їх. Тобто як «тінь» супроводжувати всі рухи дитини, і якщо виникне пауза або утруднення – повернутися до позиції «рука в руці», використовуючи підказку та знову прибираючи свої руки.

Відзначаючи успіх дитини, дорослий, навпаки, повинен стати обличчям до дитини, що сприяє зоровому контакту та дозволяє радіти успіху разом.

Рівні допомоги дорослого при формуванні у дитини з розладом аутичного спектра соціально– побутових навичок:

- сумісні дії дорослого і дитини – «рука в руці», які потрібно супроводжувати покроковою інструкцією або коментарем дій;
- часткова допомога дією (заключну дію дитина виконує самостійно);
- дитина виконує дію під контролем дорослого;
- дитина виконує дію самостійно, спираючись на покрокову мовленнєву інструкцію дорослого;
- дитина виконує дію самостійно, за програмою дій, виведеною на наочний рівень (наприклад, при одяганні предмети одягу лежать у заданій послідовності або використовуються предметні схеми дій);
- дитина виконує дію у повному обсязі самостійно.

***Орієнтовні етапи формування деяких навичок
з використанням фізичної допомоги дорослого***

Навичка	Етапи
1.Вміння користуватись ложкою	1. Встаньте за спиною дитини, вкладіть ложку в руку дитини, а іншу її руку покладіть збоку від тарілки. 2. Тримайте руку дитини з ложкою своєю рукою. 3. Зачерпніть ложкою їжу. 4. Піднесіть ложку до рота дитини та дайте їй змогу з'їсти. 5. Опустіть ложку в тарілку та дайте дитині змогу проковтнути їжу. Повторювати всі пункти до закінчення процесу, супроводжуючи кожен дію словесним коментарем (коротким і чітким). Поступово скорочуйте свою допомогу. Завжди заохочуйте дитину.
2.Вміння користуватися виделкою.	1. Встаньте за спиною дитини, вкладіть виделку в руку дитини. 2. Тримайте руку дитини з виделкою своєю рукою. 3. Наколіть шматочок їжі на гострі зубчики виделки. 4. Піднесіть виделку з наколотим шматочком до рота дитини та дайте їй змогу з'їсти. 5. Опустіть виделку в тарілку та дайте дитині змогу проковтнути їжу. Повторювати всі пункти до закінчення процесу, супроводжуючи кожен дію словесним коментарем (коротким і чітким). Поступово скорочуйте свою допомогу. Завжди заохочуйте дитину.

3.Вміння користуватися ножем	Підібрати підходящий ніж (легкий, негострий, зручний для намазування). 1. Покладіть те, що будете намазувати на хліб у зручний посуд (наприклад, м'яке масло). 2. Встаньте за спиною дитини, візьміть її лівою рукою шматочок хліба, правою – ніж. 3. Візьміть на кінчик ножа невелику кількість масла. 4. Намастіть хліб маслом. 5. Запропонуйте дитині самостійно намазати масло на хліб. Повторювати всі пункти до закінчення процесу, супроводжуючи кожен дію словесним коментарем (коротким і чітким). Поступово скорочуйте свою допомогу. Завжди заохочуйте дитину.
4. Вміння мити руки	1. Встаньте позаду дитини та візьміть своїми руками її руки. 2. Включіть воду. 3. Підставте обидві руки дитини під воду. 4. Візьміть мило та підставте його під воду. 5. Намильте руки дитини. 6. Покладіть мило на місце. 7. Потріть тильні сторони однієї та іншої долоні. 8. Підставте під воду обидві руки та мийте їх, потираючи одна іншу, поки не змиється вся піна. 9. Закрийте кран. 10. Візьміть рушник та витріть руки дитини. Повторювати всі пункти до закінчення процесу, супроводжуючи кожен дію словесним коментарем (коротким і чітким). Поступово скорочуйте свою допомогу. Завжди заохочуйте дитину.

Звичайно, найефективнішою підказкою при навчанні навичкам є фізична допомога, але треба враховувати, що є діти з підвищеною чутливістю до дотиків. Для таких дітей потрібно використовувати візуальні підказки та інструкції.

Візуальні підказки у вигляді послідовних завдань допоможуть ефективніше навчити дитину самостійно виконувати визначений алгоритм дій. Кінцевою метою візуальної підтримки (спосіб ілюстрації порядку дій) завдань є виконання дитиною послідовних дій без прямих інструкцій або підказок з боку дорослих. Для цього використовується набір карток з

предметними зображеннями або підписами, на які орієнтується дитина під час самостійного виконання завдання.

На початковому етапі візуальний план повинен бути детальним, де кожна дія розбита на маленькі кроки, в подальшому цей план стає узагальненим.

Перед використанням візуального плану завдань потрібно переконатися, що у дитини сформовані наступні навички:

- дитина розрізняє малюнок на загальному тлі;
- вміє спів ставляти предмет та його зображення;
- здатна розуміти відповідність змісту зображеного певній дії.

Дитину вчать виконанню послідовних дій за планом, якщо деякі з етапів цих завдань їй вже знайомі, або вона вже повністю оволоділа цією навичкою. Перші послідовності дій повинні бути короткими (з 5–6 завдань), конкретними, закінчуватись отриманням улюбленого заохочення.

На початковому етапі краще використовувати для цього одне з найулюбленіших заохочень дитини (наприклад, ласощі), і поки вона не навчиться самостійно виконувати дії з цього візуального плану – не використовувати ласощі в інших обставинах. Картка «ласощі» завжди в послідовності карток викладається останньою.

Як підкріплення бажаного результату дуже важливо використовувати різноманітні стимули. Необхідно прагнути до різноманітності використовуваних підкріплень: розваги, ласощі, улюблені дитиною форми контакту, звичайна похвала. Важливо надавати заохочення в ті моменти, коли дитина поводить себе найкращим чином, і ні в якому разі – якщо виникає проблемна поведінка: вона не реагує, займається самостимуляцією, або вередує. Таким чином, слід пам'ятати про те, які реакції необхідно закріпити, і тому не надавати заохочення після небажаних реакцій.

Важливо завжди дотримуватись послідовності у своїх вимогах та реакціях на поведінку дитини. Слід формулювати своє прохання, звертаючись до дитини, чітко та стисло, а не повторювати його багато разів.

За умови навчання соціально–побутовим навичкам необхідні чітка схема дій, відсутність відволікаючих предметів та повторення стереотипної побутової ситуації кожного дня. Якщо родина ще не має чіткого розпорядку дня, сімейних звичок, потрібно встановити зручний для всіх навколишніх порядок основних домашніх справ, якого всі повинні неухильно дотримуватись. Послідовність дій, яка представлена наочно у вигляді розпорядку дня або послідовності дій допомагає дитині бачити, що їй потрібно робити.

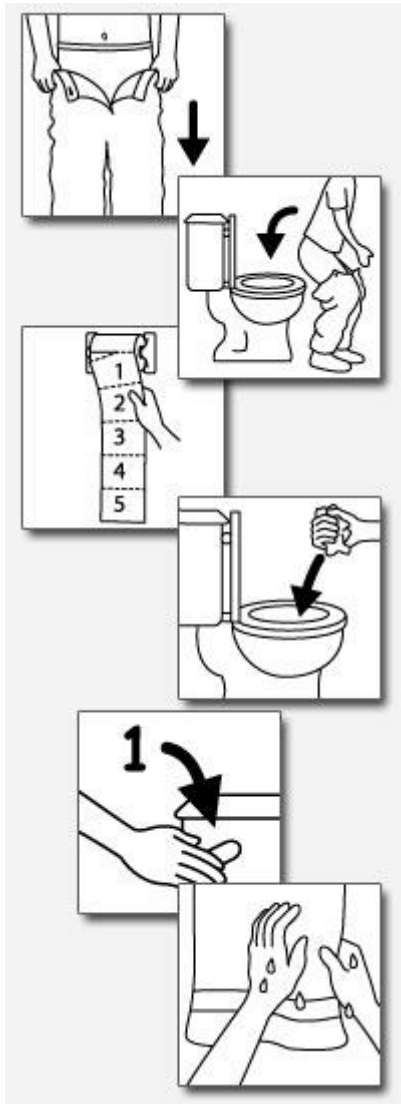
Так, в процесі формування навичок охайності та гігієни на видному місці у ванній кімнаті та туалеті доцільно буде розмістити візуальні підказки (Мал.1, 2).



Мал. 1. Візуальна підказка до процесу миття рук

Варто повісити заламіновану візуальну підказку послідовності миття рук біля раковини на рівні очей, для нагадування дитині про ті кроки, які вона повинна зробити. Послідовність може складатися з фотографій, малюнків або написів – того, що є найдоречнішим та цікавим для дитини. Можливо доведеться прибрати або закрити кожен крок на візуальній підказці, коли цей крок буде виконаний, щоб дитина бачила, що вона вже зробив і що вона повинна зробити під час наступного кроку.

Під час привчання до туалету дитину треба вдягати в одяг, який вона може сама легко і швидко знімати й одягати: штани з еластичними поясами, спідниці або плаття. Одяг повинен бути зручним, при цьому варто остерігатися етикеток, ярликів або швів, які можуть подразнювати шкіру.



Можливо дитину для того, щоб почати користуватися туалетом, спочатку доведеться навчити одягатися / роздягатися. Для цього також треба використовувати чіткі зображення і слова. Ефективним способом навчання новим навичкам може бути «Зворотній ланцюжок». Ця методика полягає в тому, що навичка розподіляється на дрібні кроки і виходить ланцюжок – послідовність дій. Як вже зазначалося, починати навчання варто з останнього кроку в ланцюжку. Тобто, якщо вчити дитину натягувати штани, варто тягнути їх до стегна, а потім дитина продовжує їх тягнути до пояса. Наступного разу дорослий натягне штани вже нижче стегон, а дитина буде тягнути сама до стегон, а потім до талії. Ця методика особливо гарна за умови навчання новим навичкам, оскільки вона дозволяє дитині відчувати гордість, начебто, зробивши останній крок, вона самостійно виконала всю послідовність.

Мал. 2. Візуальна підказка щодо поведінки в туалеті

В процесі складання розпорядку дня необхідно враховувати рівень сприйняття дитини. Для цього можливо використовувати:

- об'єкти, які безпосередньо використовуються у цій дії (тарілка – будемо їсти; мило – будемо мити руки);
- фотографії або малюнки, на яких зображено безпосередньо дії;
- символічні зображення, або піктограми;
- письмовий план (у подальшому).

Незалежно від рівня зорової організації розпорядок дня допоможе підпорядкувати повсякденне життя всієї родини, а особливо дитини.

Важливо дійсно виконувати кожний пункт розпорядку. Якщо дитина зрозуміє, що небажане завдання можна не виконати, вона почне маніпулювати подіями як заманеться.

Спочатку потрібно скласти розклад з приємних та простих для дитини занять, які в подальшому будуть ускладнюватись.

Немає необхідності проводити навчання в середовищі, ізолюваному від зовнішніх подразників, тому що дитина повинна навчитися зосереджуватися на виконанні завдань у *природній обстановці*. Дорослий, який навчає дитину, повинен максимально зосередитись на процесі навчання.

У процесі навчання важливо відстежувати прогрес дитини і робити висновки про ефективність навчання.

У даному розділі програми представлено завдання та зміст корекційно–розвивальної роботи з формування соціально–побутових навичок згідно з п'ятьма рівнями навчання.

<i>Зміст навчання та виховання</i>	<i>Показники успішного розвитку дітей</i>	<i>Спрямованість корекційно-розвивальної роботи</i>
Рівень 1. Оволодіння первинними вміннями		
На першому рівні вирішуються наступні завдання: - формувати найдоступніші життєво–практичні вміння, оволодіння якими необхідно для прояву самостійності в побутових ситуаціях; - навчати первинним вмінням (наприклад, брати і тримати окремі предмети: ложку, чашку)		
Формування навички самостійно їсти	- знає та займає визначене місце для прийому їжі; - користується ложкою під час їжі самостійно або за допомогою дорослого; - п'є з чашки самостійно або за допомогою дорослого	1. Привчати займати визначене місце під час прийому їжі. 2. Формувати вміння користуватись ложкою під час їжі. 3. Формувати вміння пити з чашки.
Формування навичок охайності та гігієни	- виражає прохання при необхідності відвідування туалету, або йде сам; - миє руки за допомогою дорослого; - не виявляє негативної	1. Формувати вміння виражати прохання за необхідності відвідування туалету (жести, звуки, мовленнєві реакції). 2. Вчити мити руки з допомогою дорослого (підставляє руки під

	реакції на процес купання, вмивання, розчісування	воду, дає витирати руки рушником). 3. Формувати вміння погоджуватись на купання, вмивання. 4. Формувати вміння погоджуватись на розчісування.
Формування навичок самостійного вдягання	- виявляє позитивне відношення до процесу вдягання, роздягання	1. Формувати позитивне відношення до процесу вдягання, роздягання. 2. Вчити одягати та знімати шкарпетки, штани.
Формування трудових навичок	- піднімає та кладе на місце іграшку («рука в руці»)	1. Вчити піднімати та класти на місце іграшку («рука в руці»).

Рівень 2. Виконання окремого складника дії самообслуговування

На другому рівні вирішуються наступні завдання:

- вчити виконувати окремі дії всередині визначеної процедури самообслуговування;
- формувати вміння приймати допомогу дорослого

Формування навички самостійно їсти	- займає визначене місце за столом під час прийому їжі; - користується ложкою під час їжі; - п'є з чашки; - вміє розгортати прості обгортки; - вміє відкривати коробки, банки, контейнери тощо	1. Привчати займати визначене місце за столом під час прийому їжі. 2. Формувати навичку правильного сидіння за столом під час їжі. 3. Вдосконалювати вміння користуватись ложкою під час їжі. 4. Вдосконалювати вміння пити з чашки. 5. Вчити акуратно розгортати прості обгортки (цукерки, печиво, шоколад) та відкривати коробки, банки, контейнери тощо.
Формування навичок охайності та гігієни	- виражає прохання (визначеним способом) за необхідності відвідати туалет; - знімає окремі предмети одягу перед справлянням потреби;	1. Вдосконалювати вміння виражати прохання за необхідності відвідування туалету (жести, звуки, мовленнєві реакції). 2. Вчити знімати предмети одягу перед справлянням потреби.

	- знає спеціально відведене місце (туалет), де потрібно справляти свої потреби; - одягає окремі предмети одягу після справляння потреби; - миє руки після відвідування туалету; - миє руки за визначеною послідовністю; - позитивно реагує на чищення зубів; - вміє вмиватись, купатись, мити волосся за допомогою дорослого; - вміє розчісувати волосся за допомогою дорослого	3. Вчити справляти свої потреби в спеціально відведеному місці (туалет). 4. Вчити одягати окремі предмети одягу після справляння потреби. 5. Формувати вміння мити руки після відвідування туалету. 6. Формувати вміння мити руки за визначеною послідовністю: взяти мило, змочити руки та мило, намити долоні, покласти мило до мильниці, змити мило водою, витерти руки рушником). 7. Формувати вміння користуватись особистим рушником. 8. Вчити чистити зуби, виконувати спільні дії з дорослим у процесі чищення зубів. 9. Формувати вміння вмиватись, купатись, мити волосся за допомогою дорослого. 10. Формувати вміння розчісувати волосся з допомогою дорослого, спостерігаючи за розчісуванням перед дзеркалом. 11. Формувати вміння визначати своє місце у просторовому середо-вищі (стілець, ліжко, шафа, тощо).
Формування навичок самостійного роздягання	- знімає прості предмети одягу та взуття без застібок; - допомагає дорослому своїми діями в процесі роздягання та одягання; - намагається користуватися застібками типу «липучка», «блискавка»	1. Формувати вміння знімати прості предмети одягу та взуття без застібок. 2. Вчити допомагати дорослому своїми діями в процесі роздягання та одягання. 3. Вчити користуватись застібками типу «липучка», «блискавка».
Формування трудових навичок	- прибирає іграшки у визначене місце за допомогою дорослого; - ставить взуття у визначене місце за	1. Вчити прибирати іграшки у визначене місце. 2. Вчити ставити взуття у визначене місце. 3. Формувати поняття про місце

	допомогою дорослого; - розуміє та намагається виконувати доступні доручення	зберігання одягу. 4. Формувати вміння розуміти та виконувати доступні доручення (дай, принеси, візьми, поклади).
Рівень 3. Здатність до елементарного самообслуговування		
На третьому рівні вирішуються наступні завдання: - навчати елементарному самообслуговуванню, спрямованому на підвищення самостійності дітей у типових побутових ситуаціях; - формування первинних трудових вмінь шляхом самостійного виконання простих доручень		
Формування навички самостійно їсти	- намагається користуватись виделкою; - вміє правильно сидіти за столом під час їжі; - користується серветкою під час їжі; - вміє наливати напій в чашку з пляшки; - вміє розгортати та розкривати обгортки, упаковки, коробки з продуктами харчування, очищувати фрукти від шкірки	1. Вчити користуватись виделкою. 2. Вдосконалювати навичку правильного сидіння за столом під час їжі. 3. Вчити користуватись серветкою під час їжі. 4. Вчити насипати, розмішувати цукор у чашці з напоєм. 5. Формувати вміння наливати напій в чашку з пляшки. 6. Вдосконалювати вміння акуратно розгортати та розкривати обгортки, упаковки, коробки з продуктами харчування (продавлювати в пакеті з соком спеціальний отвір для соломинки, відривати край упаковки), очищувати фрукти від шкірки (банани, мандарини).
Формування навичок охайності та гігієни	- користується туалетним папером та зливає воду в унітаз після справляння потреби; - знімає та одягає предмети одягу перед (після) справлянням потреби; - миє руки після відвідування туалету; - миє руки, обличчя за певною послідовністю; - чистить зуби за певною послідовністю;	1. Вчити користуватися туалетним папером після справляння потреби. 2. Формувати вміння зливати воду в унітаз після справляння потреби. 3. Вдосконалювати вміння знімати та одягати предмети одягу перед (після) справлянням потреби. 4. Вдосконалювати вміння мити руки після відвідування туалету. 5. Формувати вміння мити руки, обличчя за визначеною

	- купається та миє волосся за допомогою дорослого; - вміє користуватись носовичком за потреби; - вміє розчісувати волосся перед дзеркалом; - знає своє ліжко, стілець, стіл, шафу	послідовністю: підвернути рукава, відкрити кран, взяти мило, мочити руки та мило, намити долоні, покласти мило до мильниці, змити мило водою, вмити обличчя водою, закрити кран, зняти рушник, витерти руки рушником, повісити рушник на місце. 7. Формувати вміння користуватись особистими предметами гігієни. 8. Вчити чистити зуби: взяти зубну щітку, намочити її, выдавити зубну пасту на щітку, почистити зуби, пополоскати рота, вимити щітку. 9. Вчити відкручувати та закручувати ковпачок тюбика зубної пасти. 10. Вдосконалювати вміння купатись та мити волосся за допомогою дорослого. 11. Формувати вміння користуватись носовичком за потреби. 12. Формувати вміння розчісувати волосся перед дзеркалом. 13. Формувати вміння визначати своє місце у просторовому середо-вищі (стілець, ліжко, шафа тощо)
Формування навички самотійного вдягання	- вміє знімати та одягати складніші предмети одягу та взуття; - вміє застібувати гудзики та кнопки, користуватись застібками: «липучка», «блискавка»; - вміє дотримуватись послідовності під час вдягання та роздягання за допомогою візуального плану дій	1. Формувати вміння знімати та одягати складніші предмети одягу та взуття. 2. Вчити застібати гудзики та кнопки, користуватись застібками: «липучка», «блискавка». 3. Вчити дотримуватись послідовності під час вдягання та роздягання за допомогою візуального плану дій. 4. Формувати уявлення про місце зберігання одягу та взуття

Формування трудових навичок	- вміє підтримувати елементарний порядок у приміщенні за допомогою візуальних підказок; - ставить взуття та складає одяг у визначене місце; - розуміє та виконує доступні доручення	1. Формувати вміння підтримувати елементарний порядок у приміщенні за допомогою візуальних підказок (класти книжки на книжкову полицю, іграшки у відведене для їх зберігання місце, хліб у хлібницю тощо). 2. Вчити ставити взуття та складати одяг у визначене місце. 3. Формувати вміння розуміти та виконувати доступні доручення (віднести після їжі тарілку, чашку для миття; протерти стіл; розставити на столі окремі предмети посуду та столових приборів; полити квіти тощо)
Рівень 4. Набуття самостійності у побутових ситуаціях		
На четвертому рівні вирішуються наступні завдання: - формувати вміння виконувати основні частини процедур самообслуговування та господарчо–побутових робіт, доручень; - підвищувати самостійність дітей в типових побутових ситуаціях шляхом закріплення раніш сформованих та навчання новим практичним вмінням; - формувати у дитини початкові вміння з ручної праці.		
Формування навички самостійно їсти	- вміє користуватись виделкою; - користується негострим ножом для намазування масла, джему на хліб; - вміє за необхідністю користуватися серветкою під час їжі; - вміє насипати, розмішувати цукор у чашці з напоєм; - вміє наливати напій в чашку з пляшки, невеликого глечика	1. Вдосконалювати вміння користуватись виделкою. 2. Вчити користуватись негострим ножом для намазування масла, джему на хліб. 3. Вдосконалювати вміння за необхідності користуватися серветкою під час їжі. 4. Вдосконалювати вміння насипати, розмішувати цукор у чашці з напоєм. 5. Формувати вміння наливати напій в чашку з пляшки, невеликого глечика. 6. Вдосконалювати вміння акуратно розгортати та розкривати різні види обгортки, очищувати фрукти від шкірки.

Формування навичок охайності та гігієни	- вміє користуватись туалетом за визначеною послідовністю; - вміє мити руки, обличчя за визначеною послідовністю; - вміє користуватись особистими предметами гігієни та прибирати їх на місце; - вміє чистити зуби за визначеною послідовністю; - вміє купатись та мити волосся за визначеною послідовністю; - вміє користуватись носовичком за потребою; - вміє розчісувати волосся перед дзеркалом	1. Закріплювати вміння користування туалетом за визначеною послідовністю. 2. Вдосконалювати вміння користуватися туалетним папером після справляння потреби та миття рук після цього. 3. Вдосконалювати вміння мити руки, обличчя за визначеною послідовністю. 4. Закріплювати вміння користуватись особистими предметами гігієни та прибирати їх на місце. 5. Вдосконалювати вміння чистити зуби за визначеною послідовністю. 6. Вдосконалювати вміння купатись та мити волосся за визначеною послідовністю. 7. Вдосконалювати вміння користуватись носовичком за потребою. 8. Вдосконалювати вміння розчісувати волосся перед дзеркалом з поступовим підвищенням самостійності, дівчаткам використовувати для зачіски шпильки для волосся, обруч.
Формування навички самостійного вдягання	- вміє знімати та одягати складніші предмети одягу та взуття; - вміє надягати взуття з виконанням шнурування за допомогою дорослого; - дотримується послідовності під час вдягання та роздягання самостійно або за допомогою візуального плану дій	1. Вдосконалювати вміння знімати та одягати складніші предмети одягу та взуття. 2. Формувати вміння надягати взуття з виконанням шнурування за допомогою дорослого. 3. Вдосконалювати вміння дотримуватись послідовності під час вдягання та роздягання самостійно або за допомогою візуального плану дій.
Формування трудових навичок	- підтримує елементарний порядок у приміщенні за допомогою візуальних	1. Вдосконалювати вміння підтримувати елементарний порядок у приміщенні за

	підказок; - вміє разом з дорослим розстилати та застилати постіль; - намагається допомагати дорослому витирати пил, підмітати підлогу; - знає, що сміття потрібно викидати у відведене місце	допомогою візуальних підказок. 2. Вчити разом з дорослим розстилати та застилати постіль. 3. Вчити допомагати дорослому витирати пил, підмітати підлогу. 4. Формувати поняття про те, що сміття потрібно викидати у відведене місце.
Формування навичок ручної праці	- допомагає дорослому збирати природний матеріал для виробів; - бере участь у виготовленні виробів з природного матеріалу та пластиліну; - з дорослим складає букети із осіннього листя; - вміє згортати та складати папір навпіл (книжки); - вміє відривати невеличкі шматочки паперу; - вміє обгортати кольоровим папером невеличкі предмети; - вміє зминати відходи паперу та викидати їх у місце для сміття	1. Знайомити з поняттям «природний матеріал» (каштани, гілочки, листя, мушлі тощо). 2. Вчити допомагати дорослому збирати природний матеріал для виробів. 3. Формувати бажання брати участь в виготовленні виробів з природного матеріалу та пластиліну (грибок, їжачок, метелик тощо). 4. Вчити складати букети із осіннього листя. 5. Вчити згортати та складати папір навпіл (книжки). 6. Вчити відривати невеличкі шматочки паперу. 7. Вчити обгортати кольоровим папером невеличкі предмети (цукерки, подарунок). 8. Вчити зминати відходи паперу та викидати їх у місце для сміття

Рівень 5. Вміння регулярно самостійно виконувати навички самообслуговування

На п'ятому рівні вирішуються наступні завдання:

- формування вміння регулярно самостійно виконувати основні частини процедур самообслуговування та господарчо-побутових робіт, доручень;
- підвищення самостійності дітей в типових побутових ситуаціях шляхом закріплення раніш сформованих та навчання новим практичним вмінням;
- формування вміння брати участь у виготовленні виробів та практичних роботах з ручної праці з виконання окремих операцій та прийомів за наслідуванням, мовленнєвою інструкцією та додатковою допомогою дорослого;

- формування вміння виконувати доручення з догляду за рослинами та домашніми тваринами за допомогою дорослого		
Формування навички самостійно їсти	- вміє самостійно користуватись столовими приборами; - вміє самостійно розгортати та розкривати різні види обгортки, очищувати фрукти від шкірки	1. Закріплювати вміння користуватись столовими приборами. 2. Закріплювати вміння акуратно розгортати та розкривати різні види обгортки, очищувати фрукти від шкірки
Формування навичок охайності та гігієни	- самостійно користується туалетом за визначеною послідовністю; - самостійно миє руки, обличчя за певною послідовністю; - самостійно користується особистими предметами гігієни та прибирає їх на місце; - самостійно чистить зуби за певною послідовністю; - самостійно виконує основну частину процедур купання та миття волосся за визначеною послідовністю; - самостійно розчісує волосся перед дзеркалом; - самостійно користується за необхідністю вологими серветками, ватними паличками	1. Закріплювати вміння самостійно користування туалетом за визначеною послідовністю. 2. Закріплювати вміння самостійно мити руки, обличчя за певною послідовністю. 3. Закріплювати вміння самостійно користуватись особистими предметами гігієни та прибирати їх на місце. 4. Закріплювати вміння самостійно чистити зуби за певною послідовністю. 5. Закріплювати вміння самостійно виконувати основну частину процедур купання та миття волосся за визначеною послідовністю. 6. Закріплювати вміння самостійно розчісувати волосся перед дзеркалом, дівчаткам робити просту зачіску. 7. Вчити користуватись за необхідністю вологими серветками, ватними паличками
Формування навичок самостійного вдягання	- самостійно вдягається та роздягається за визначеною послідовністю; - самостійно надягає взуття з різними видами застібок; - допомагає дорослому добирати одяг та взуття	1. Закріплювати вміння самостійно вдягатись та роздягатись за визначеною послідовністю. 2. Закріплювати вміння надягати взуття з різними видами застібок. 3. Формувати вміння допомагати дорослому добирати одяг та взуття відповідно до сезону,

	згідно з сезоном, погодою та подіями життя	погоди та подій в житті дитини
Формування трудових навичок	- підтримує елементарний по-рядок у приміщенні за допомогою візуальних підказок; - разом з дорослим розстилає та застилає постіль; - допомагає дорослому витирати пил, підмити підлогу; - викидає сміття у відведене місце; - миє після малювання пензлі, скляночки та інше обладнання; - виконує доручення з догляду за рослинами та домашніми тваринами	1. Закріплювати вміння підтримувати елементарний порядок у приміщенні за допомогою візуальних підказок. 2. Закріплювати вміння разом з дорослим розстилати та застилати постіль. 3. Закріплювати вміння допомагати витирати пил, підмити підлогу. 4. Закріплювати вміння викидати сміття у відведене місце. 5. Вчити мити після малювання пензлі, скляночки та інше обладнання. 6. Вчити виконувати доручення з догляду за рослинами та домашніми тваринами за допомогою дорослого
Формування навичок з ручної праці	- збирає та первинно обробляє разом з дорослим природний матеріал для виробів; - виготовляє з дорослим запропоновані види виробів; - допомагає дорослому готувати прості страви	1. Закріплювати вміння збирати та первинно обробляти (мити, сушити тощо) разом з дорослим природний матеріал для виробів. 2. Вчити наклеювати засушене листя на папір. 3. Вчити виготовляти ялинкові прикраси із паперу, природного матеріалу тощо. 4. Вчити робити намисто. 5. Вчити виготовляти вироби з коробок та пластикових пляшок. 6. Вчити виконувати підготовчі вправи до вишивання по дірочкам у картоні (шнурувати тонким шнурком прості предметні зображення). 7. Вчити допомагати дорослому готувати прості страви (натирати овочі, твердий сир; розкочувати тісто; вирізати печиво за допомогою різних форм).

У родинному колі

Спонукає грати з однолітками в піжмурки, або ж з улюбленою іграшкою (якщо дитина не хоче спілкуватися зі своїми однолітками, нехай спочатку лише спостерігає за грою зі сторони). Для початку ви частково накриваєте іграшку(ведмедик) ковдрою і питаєте: «Де ведмедик?», а потім відкидаєте ковдру і показуєте іграшку. Потім дивитися чи може дитина сама знайти іграшку. Поступово накриваєте все більшу частину іграшки, і, нарешті, закриваєте її повністю.

Ховати іграшки під прозорі банки, пляшки, а згодом – під непрозорі. Так, коли дитина сидить за столом, можна сховати іграшку, що вилучає звуки, під стіл та активно рухати нею. Час від часу піднімати іграшку, показувати дитині і знову ховати. В кінці кінців вона потягнеться за нею.

Якщо дитина викидає іграшки із ліжка чи манежу, варто вертати їх; таким чином, дитина розуміє, що іграшки продовжують існувати, навіть коли вона їх не бачить.

Катати машинки, кульки, м'ячики тощо по трубах, щоб дитина бачила, як іграшка зникає в трубі й з'являється з іншого кінця. Підведіть дитину до граючих дітей на килимочку, а потім запропонуйте зробити це саме з вами та групою дітей.

Грати в «проповідання через тунель» та інші ігри, в яких треба щезнути та з'явитися.

Надати дитині можливості досліджувати різноманітні, в тому числі незвичні види навколишньої обстановки. Використовуйте «підказки». Усіма можливими способами давайте дитині зрозуміти, що буде здійснюватись в найближчий час. Це допоможе їй швидше вивчити режим дня і краще розуміти світ навколо себе. Ефективно для цього використовувати фотокартки або ж предмети-символи. Попереджайте дитину про те, що збираєтесь робити, простими словами. Рекомендується використовувати в аналогічних ситуаціях одні й ті самі слова. Також варто використовувати невербальні підказки: наприклад перед тим як йти на вулицю, беріть один і той же м'ячик, або ж перед кожним прийняттям їжі дзвонить у дзвоник. В кінці кожної гри чи заняття можна включати музику як сигнал, що пора закінчувати гру і прибирати іграшки.

Коли дитина оволодіє різноманітними видами підбору предметів, переходьте до вибору предмета із групи. Попросіть дитину вибрати із групи предметів певний об'єкт. Наприклад, поставте перед нею машинку, книгу, чашку та поросіть дати вам чашку. Тренуйтеся спочатку з реальними предметами, а згодом з картками. Згодом робіть те ж саме, але замість називання предмета укажіть його колір, форму чи розмір. Грайте з дитиною в «магазин» використовуючи різні предмети.

Читайте дитині дитячі віршики й співайте пісеньки – ритм і рима сприяють розвиткові як мовленнєвих навичок, так і навичок читання. Заохочуйте дитину підказувати вам «забуті» слова і рядки.

Напишіть на картках два сильно відмінних слова, наприклад «будинок» та «телевізор», і попросіть дитину підібрати другу картку зі словом «телевізор».

Прикріпіть до предметів обстановки картки з їх назвами: «двері», «стіл», «стілець» і пограйте з дитиною «Знайди пару». Ви можете дати дитині другий набір таких же карток і попросити прикріпити кожен на своє місце або ж принести вам якусь конкретну картку.

На початкових етапах навчання соціально-побутовим навичкам головним завданням є організація поведінки, формування настановлення на виконання конкретного завдання. Неможливо навчити дитину одразу усьому, краще спочатку зосередитись на одній найбільш посильній навичці, дуже поступово підключаючи її до найпростіших операцій у інших побутових ситуаціях. Процес засвоєння аутичною дитиною побутових навичок є довготривалим та поступовим, потребує великого терпіння від навколишніх людей. Покрокова система дає можливість швидко та ефективно навчати дитину з розладами аутичного спектра певній навичці. Для цього визначається рівень, на якому вона може самостійно виконати будь-яку дію в рамках цієї навички та наступний маленький крок, якому потрібно навчити дитину. Кожну навичку необхідно послідовно розділити на кроки – від простішого до складного. Допомога дорослого поступово зменшується в обсязі, якщо дитина засвоює дії усередині навички, переходить від фізичної допомоги до жесту, а в подальшому – до інструкції.

СЛОВНИК

Альтернативна підтримувальна комунікація – система допоміжних засобів, що дає змогу компенсувати недостатність мовленнєвих навичок у процесі комунікації та сприяє налагодженню продуктивного контакту.

Антиципація – здатність людини передбачати хід подій, прогнозувати поведінку інших людей, ґрунтуючись на попередньому досвіді.

Аутизм (розлади аутичного спектра) – розлад загального розвитку, за якого наявні такі групи порушень, як якісні розлади взаємодії, якісні розлади комунікації, а також стереотипні прояви, що виявляються у жорстко обмежених інтересах, поведінці та діях.

Аутичні захисти – активне уникання та негативізм до будь-якого контакту; нетерпимість до іншої людини у своїй стереотипній діяльності.

Аутичні механізми – система стабілізації психіки, що допомагає долати (усувати або зводити до мінімуму) неприємні емоційні стани (відчуття

тривоги, страху, дискомфорту), перегороджує доступ до нових вражень та сприяє досягненню задоволення через занурення у приємні враження.

Аутоагресія – активність, що призводить (або здатна призвести) до поранення самої людини, наприклад, укуси та побиття самого себе.

Аутостимуляція – наполегливе стереотипне викликання сенсорних відчуттів (подразнення власних рецепторів) як форма уникнення неприємних вражень від довкілля.

Гіперфокус – надмірна зосередженість (застрягання) на вибіркових сигналах зовнішньої або внутрішньої дійсності, нездатність до убачання цілісної картини довкілля

Дія (або предметна дія) – довільний акт, процес, який підпорядкований уявленню про результат, образу майбутнього, тобто процес підкорений свідомій цілі.

Дизонтогенез – порушення індивідуального розвитку (онтогенезу).

Емоційна лабільність – швидка зміна настрою через незначний привід. Типова ознака істеричного характеру та інфантилізму.

Загальний інтелект – (тут) загальна пізнавальна здібність, що визначає готовність людини до засвоєння й використання знань і досвіду.

Інтеріоризація («вращення», за Л.С.Виготським) – засвоєння зовнішніх форм дій і соціальних форм спілкування та переведення їх у внутрішній план свідомості.

Генералізація знань – здатність до глибокого засвоєння та узагальнення знань, що дає змогу застосовувати їх у нових умовах, на іншому матеріалі тощо.

Експериментування у внутрішньо-психічному плані (мисленнєвий експеримент) – процес який має перебіг в уяві людини і полягає в апробації власних задумів, знань, вирішення задач без безпосередніх спроб з реальними предметами.

Емоції – психічний процес, що відображає суб'єктивне оцінне ставлення дитини до наявних або можливих ситуацій. Такі емоції, як задоволення,

незадоволення, страхи, боязкість тощо відіграють роль орієнтовних суб'єктивних сигналів.

Кінестетична система – сукупність різних рецепторів, розташованих по всьому тілу, яка ґрунтується на наших внутрішніх і зовнішніх відчуттях дотику і тілесних рухів.

Когнітивна сфера – здатність до розумового сприймання та перероблення зовнішньої інформації. У контексті навчальної діяльності синонімічне поняттю «пізнавальна сфера».

Компульсивна поведінка – навмисне дотримання деяких правил: розташування об'єктів певним чином, виконання повсякденних занять в одному порядку і в той самий час тощо.

Комфортне середовище (тут) – середовище, за якого відбувається підлаштування до потреб дитини, яке пом'якшує її патологічні прояви, а також сприяє появі у неї почуття безпеки та довіри.

Константність сприймання – властивість психічного процесу, сприймання, яка полягає у відображенні розмірів та форм об'єктів стабільними. При відсутності такої властивості, для дитини розмір об'єктів змінюється при його віддаленні від неї, а при перекриванні об'єкту іншими – змінюється форма першого.

Локомоції (локомоторний та долокомоторний етап розвитку) – рухи, спрямовані на переміщення власного тіла в просторі (плавання, ходьба, біг, стрибки, повзання, лазіння).

Моторика – вся сфера рухових функцій (функцій рухового апарату) організму, яка об'єднує їх біомеханічні, фізіологічні та психологічні аспекти.

Мутизм – повна відсутність цілеспрямованої мовленнєвої комунікації за можливості випадкового виголошення окремих слів чи фраз.

М'язові синергії – узгоджене функціонування групи м'язів, які беруть участь в реалізації руху. Завдяки м'язовим синергіям рухи набувають стандартну форму, перетворюються в рухові стереотипи, штампи. Разом з тим ці стереотипи динамічні, вони характеризують результат руху, а не

процес його регуляції. Протилежним є поняття «диссинергії» – відсутність узгодженої роботи м'язів.

Нейрокінезітерапія – новітній метод психофізіологічної корекції, що базується на використанні можливостей інформативно значущого зворотного зв'язку; система вправ та прийомів, спрямовані на створення біомеханічної та нейродинамічної бази для різних рухів.

Підключення до проявів дитини – занурення, наслідуючи дитину, до потоку вражень, що її зачаровують; підлаштування під задану дитиною ритмічну форму (стукотіння, махання руками, стрибки, крутіння тощо) за умови супроводу цих дій озвученням і внесенням емоційного сенсу.

Психомоторика – сфера вивчення рухової активності людини у взаємозв'язку із психічними функціями, в тому числі, вищими психічними функціям, такими як мовлення, довільна пам'ять, планування тощо.

Психомоторний інтелект – динамічна система цілісних рухових і психічних актів, що виконують активуючу функцію.

Обмежена поведінка – активність людини, за якої її прояви вузько сфокусовані на якійсь певній йдільності, при цьому ніщо інше її не цікавить.

Ритуальна поведінка – дотримання незмінності у чомусь, пов'язаному з режимними моментами: процесами їжі, виходу на вулицю, підготовки до занять, надягання одягу, вкладання на ніч тощо.

Розвивальне середовище (тут) – середовище, за якого відбувається стимуляція розвитку дитини з аутизмом, створення ситуацій, які потребують докладання певних зусиль, інколи навіть переживання певного дискомфорту.

Рух – комплекс психофізіологічних функцій (процесів), які реалізуються руховим апаратом організму. За допомогою рухів працюють внутрішні органи життєзабезпечення, тіло та окремі його частини переміщуються в просторі, змінюється поза і міміка, регулюються функційні стани організму. Рухи є основним посередником взаємодії індивіда із зовнішнім середовищем.

Рухова навичка – засвоєне до автоматизму вміння вирішувати той чи інший вид рухової задачі, що базується на багаторівневій координаційній структурі, яка сформувалася в процесі навчання, вправлення та тренування.

Сенсомоторика – (від лат. *sensus* – чуття, відчуття + *motor* – двигун) – сфера вивчення сенсорних і моторних (рухових) компонентів психічної діяльності, які знаходяться у тісному взаємозв'язку; з одного боку, відчуття впливають на перебіг рухової активності, а з іншого, рухові акти людини покращують чуттєве відображення світу.

Сенсомоторна схема – форма існування сенсорного (чуттєвого) та моторного (рухового) досвіду в психіці людини, яка дозволяє їй реалізувати власні наміри (цілі), використовуючи причинно-наслідкові зв'язки.

Сенсорна інтеграція – комплекс прийомів та методів, спрямованих на узгоджене функціонування основних систем органів чуття: дотику, зору, слуху, смаку та відчуття руху (кінетичне відчуття); засвоєння різноманітних відчуттів як особистого досвіду.

Сенсорний голод – брак інформації від органів чуття.

Сенсорні механізми у дітей з аутизмом – система пристосувань до довкілля, за якої, незважаючи на мінімум сенсорної інформації, що отримує особа з аутизмом (сенсорний голод, відсутність синтеза сенсорних систем), у неї формується здатність орієнтуватися у зовнішньому світі.

Соціалізація (тут) – багатосторонній процес, результатом якого є включення дитини з аутизмом в соціальні відносини; здійснюється через засвоєння нею соціального досвіду і відтворення його в своїй діяльності. Соціалізацію дитини можна розглядати як багатоступеневий процес адаптації, розвитку особистості.

Соціальна взаємодія — система взаємозумовлених соціальних дій, за яких дії дитини одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших. У процесі її реалізується соціальна дія партнерів, відбувається взаємне пристосування дій кожного з них, однастайність у розумінні ситуації, усвідомленні її смислу, певний ступінь солідарності між ними.

Соціальна поведінка репрезентується соціально-психологічним досвідом, соціальними орієнтаціями та соціальною позицією, соціально-психологічною компетентністю, статусно-рольовими параметрами. Вказує на специфіку зв'язку дитини навколишнім середовищем, опосередкованим його зовнішньою і внутрішньою активністю, сприяє виявленню дій і вчинків дитини.

Соціальний інтелект – інтегральна здатність розуміти взаємостосунки між людьми та міжособистісні події.

Стереотипія – наполегливе повторення певної дії, яка кожного разу здійснюється автоматично, неусвідомлено і без змін.

Стрес – стан організму, що виявляється у формі напруження або специфічних пристосувальних реакцій у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чинників.

Функційний стан (психофізіологічний) – комплекс поведінкових проявів, що супроводжують різні аспекти людської діяльності та поведінки. Основні види функційних станів: стан оперативного спокою, адекватної мобілізації, динамічної неузгодженості, стан загальмованості, пильнування, напруги, втоми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аппе Фр. Введение в психологическую теорию аутизма / Фр. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш // Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн . – М. : Наука, 1990. – 495 с.
4. Бин Дж., Оулдфильд А. Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр.— М. : Теревинф, 2000.
5. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. Для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144с.
6. Вільчковський Е.С. Фізичне виховання дітей дошкільного віку К.: «Здоров'я». – 1974. – 255с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
10. Доленко О. В. Аутизм в дошкольном детстве. откровенный разговор (в помощь родителям) / О. В. Доленко. – Запорожье : ООО “Типография “Печатный мир”, 2009. – 140 с.
11. Кипхард Э.-Й. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4-х лет. Изд. 2-е, стер. / Эрнст Й. Кипхард. – М.: Теревинф, 2009. 112 с.
12. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
13. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О. Л. Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.
14. Коэн Ш. Жизнь с аутизмом / Ш. Коэн. – М. : Институт общегуманитарных Исследований, 2008. – 240 с.
15. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Відповідальний редактор З.П.Плохій. - К., 1991. - 199 с.
16. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 342 с.
17. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / Пер. С англ. Н.Л. Холмогоровой. – Изд. 5-е, стереотипное. – М.: Теревинф, 2011. – 236 с.
18. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
19. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт": Міністерство освіти і науки України. - К.: Поліграфкнига, 2010.
20. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" / Науковий керівник О.Л.Кононко. - К., 2004. - 192 с.
21. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів : Колесо, 2009. – 168 с.
22. Співаковська, А.С. Гра - це серйозно./А.С. Співаковська. - М.:Педагогіка, 1981. - 144с.
23. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития: книга в помощь родителям / К. Тингей-Михаэлис. – М. : Педагогика, 1988. – 240 с.
24. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво “Фенікс”, 2010.– 388 с.
25. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова. – К. : Наук. світ, 2004. – 100 с.
26. Флэйк–Хобсон К. Развитие ребёнка и его отношений с окружающими / К. Флэйк–Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин. – М., 1998. – 314 с.
27. Фондорка Е.А. Музыкальные занятия // Опыт работы интегративного детского сада /Под ред. Н.Т.Бунимович.— М.: Теревинф, 2004.
28. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). Москва, Теревинф, 2011. – 416 с.

29. Хмяляйнен Ю. Виховання батьків: Концепції, напрями і перспективи / Ю. Хмяляйнен. – М., 1993. – 62 с.
30. Шуть М.М. Школа ігромайтерності / Науково-виробниче видання. – К.: Бібліотека “Шкільного світу”, 2006. – 128 с.
31. Bogdashina O. A reconstruction of the sensory world of autism, 2001. Sheffield: Sheffield Hallam University Press.
32. Bondy A., Frost L. (2002). A Picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Bethesda, MD: Woodbine House.
33. Darlene E. Perner, Monica E. Delano (2012). A Guide to Teaching Students With Autism Spectrum Disorders. Bloomsburg University of Pennsylvania, University of Louisville. Arlington, VA. – 159 p.
34. Lord C., Paul R. (1997). Language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd Edition). New York: John Wiley & Sons.
35. Olney, G. (1986). The TEACCH curriculum for teaching social behaviour to children with autism. In : E. Schopler and G. Mesibov (Eds.), Social Behaviour in Autism. New York : Plenum Press.
36. Patterson, J.M. (1991). A family systems perspective for working with youth with disability. *Pediatrician*, 18. P. 129-141.
37. Prizant, B. and Schuler, A. (1987). Facilitating communication: language approaches. In : D. Cohen and A. Donnellan (Eds), Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. New York : John Wiley and Sons.
38. Shopler E., Reichler R., Parents as cotherapists in the treatment of psychotic children // *Journal of Autism*, 1971. – V.1. – P.87-102.
39. Social and communication development in autism spectrum disorders: early identification, diagnosis and intervention / edited by Tony Charman, Wendy Stone. – The Guilford Press: New York, (2006). – 348 p.