

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Методическое пособие

Самара
2019

Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте: методическое пособие / Авт.-сост. Т.В. Кондратьева. – Самара. 2019. 120 с.

Рецензент: канд. психол. наук Акимова М.Н.

Методическое пособие предназначено для специалистов ресурсных центров по аутизму, семейных психологов, специалистов ранней помощи, работников ДОО, для родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и всех интересующихся проблемами коррекции аутистических расстройств и помощи семьям, воспитывающим детей с РАС.

© Т.В. Кондратьева, составление, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Раздел 1. Работа с ребенком с РАС в дошкольном возрасте	5
1.1. Структура нарушений при аутизме и методы их коррекции	5
1.2. Методы воздействия на вторичное нарушение при РАС	12
1.2.1. Основные подходы к коррекции РАС	12
ТЕАССН	12
АВА	23
<i>Метод интенсивного обучения (ИТТ)</i>	24
<i>Обучение в естественной среде (NET)</i>	25
<i>Спонтанное обучение (ОМТ)</i>	25
<i>Обучение основным навыкам (PRT)</i>	26
<i>Денверская модель раннего вмешательства (ESDM)</i>	27
Эмоционально-уровневый подход	30
DIR-Floortime	36
<i>RDI</i>	41
1.2.2. Дополнительные методы коррекции вторичного нарушения	43
Эстетопсихотерапия и арт-терапия	43
Глобальное чтение	47
Система Монтессори	50
Альтернативные средства коммуникации (на примере PECS)	54
Анималотерапия	55
1.3. Дошкольное образование ребенка с РАС	58
1.3.1. Задачи начального этапа дошкольного образования	58
1.3.2. Задачи этапа подготовки ребенка с РАС к школе	64
Формирование социально-коммуникативных навыков	64
Коррекция проблемного поведения	65
Организационные проблемы перехода в школу	67
Навыки самообслуживания и бытовые навыки	70
Академические навыки (основы чтения, письма, математики)	70
Раздел 2. Работа с семьей ребенка с РАС в дошкольном возрасте	80
2.1. Особенности влияния семьи на процесс образования ребенка с РАС	82
2.2. Влияние информации на выбор жизненной стратегии семьи	87
2.3. Конфликты между семьей ребенка с РАС и ДОО	88
2.4. Рекомендации семейным психологам	94
Список использованной литературы	95
<i>Приложение 1. Короткие примеры терапии поведения ТЕАССН</i>	97
<i>Приложение 2. Приемы работы прикладного анализа поведения АВА</i>	101
<i>Приложение 3. Игры, песни, социальные игры и игрушки в Денверской модели</i>	102
<i>Приложение 4. Упражнения и игры в DIR-Floortime</i>	106
<i>Приложение 5. Взаимодействие родителей с ребенком в RDI</i>	109
<i>Приложение 6. Игры в системе Монтессори</i>	116

Введение

В настоящее время в Российской Федерации расстройства аутистического спектра (РАС) диагностируются у детей чаще всего в возрасте 3-5 лет, т.е. в раннем возрасте, как правило, ребенок не получает коррекционной помощи. Нередки случаи обращения за диагностикой РАС и в период подготовки к школьному обучению.

Но в каком бы возрасте ребенку не был поставлен диагноз РАС, общее направление психолого-педагогической коррекционной работы неизменно:

1. одновременная, параллельно проводимая, индивидуальная коррекция первичного и вторичного нарушений, и
2. в дальнейшем, при успешной наработке ребенком коммуникативных навыков (хотя бы частичных), – попытки социализации ребенка в специально подготовленных условиях (учет особенностей конкретного ребенка с РАС; малочисленные группы; педагоги, владеющие методиками коррекции РАС; подготовленные дети коллектива и их родители).

В части случаев на протяжении всего периода дошкольного образования коррекционная работа может и не привести к социализации: групповые занятия могут оказаться недостижимыми или настолько формальными, что теряется смысл участия в них.

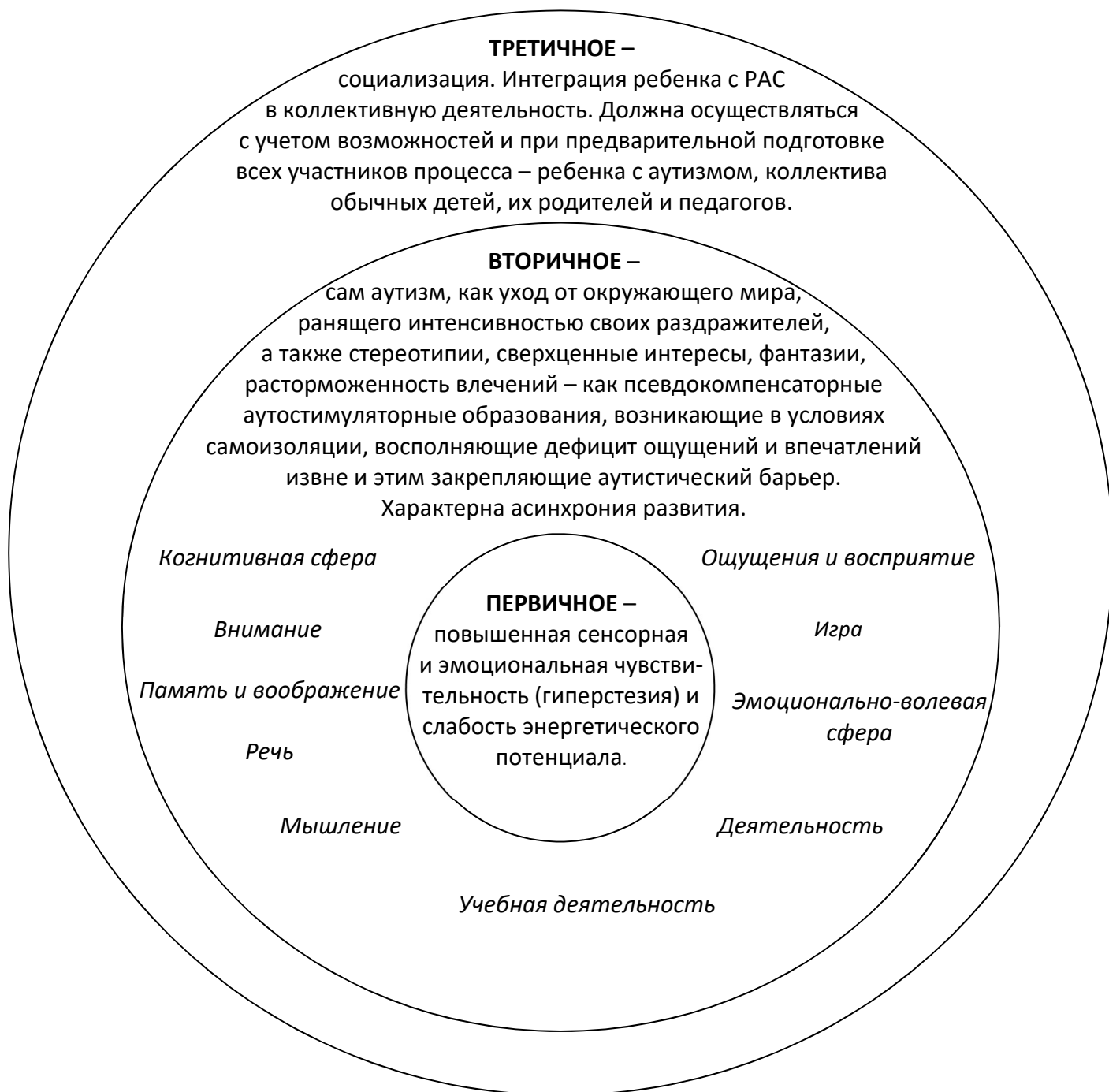
В данном методическом пособии рассмотрены методы коррекции только вторичного нарушения. *Однако нельзя в дошкольном возрасте ограничиваться только коррекцией вторичного нарушения!* В методическом пособии «Работа с родителями детей с РАС в раннем возрасте» рассматривается метод коррекции первичного нарушения – сенсорная интеграция. И в раннем возрасте нельзя ограничиваться только сенсорной интеграцией! Применяться они должны одновременно, параллельно, комплексно. Также необходимо доносить эту информацию до родителей, ведь они должны знать о методах коррекции расстройств их детей, и уметь применять их в жизни.

В эти периоды (ранний и дошкольный возраст ребенка с аутизмом) одинаковы и этапы работы психолога с семьей, в которой воспитывается ребенок с РАС, в первую очередь с его родителями. Потому что в семьях в течение нескольких первых лет протекают процессы, которые так же, как коррекцию РАС, невозможно разделить на характерные только для раннего возраста или только для дошкольного.

Раздел I. РАБОТА С РЕБЕНКОМ С РАС В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. СТРУКТУРА НАРУШЕНИЙ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

(схема по Л.С. Выготскому)



РАС является системным, всепроникающим нарушением, охватывающим все сферы жизни ребенка. Нарушение при РАС состоит из трех слоёв. На поверхности – то, что видно всем – нарушение социализации. И часто родители пытаются преодолеть неумение ребенка общаться, помещая его в любой детский коллектив, в надежде, что ребенок станет подражать сверстникам и научится общению самостоятельно. Но в случае РАС это невозможно. Необходимо сначала скорректировать внутренние уровни нарушения – первичное и вторичное, хотя бы частично. А потом уже помещать ребенка в *подготовленный* коллектив для социализации.

ПЕРВИЧНОЕ НАРУШЕНИЕ (первая, внутренняя сфера на схеме, см. с. 5)

Повышенная сенсорная и эмоциональная чувствительность (гиперстезия) и слабость энергетического потенциала (низкая способность распознавания и подавления своих аффективных реакций).

ВТОРИЧНОЕ НАРУШЕНИЕ (вторая, средняя сфера на схеме, см. с. 5)

Сам аутизм (комплекс симптомов), как уход от окружающего мира, ранящего интенсивностью своих раздражителей, а также стереотипии, сверхценные интересы, фантазии, расторможенность влечений – как псевдокомпенсаторные аутостимуляторные образования, возникающие в условиях самоизоляции, восполняющие дефицит ощущений и впечатлений извне и этим закрепляющие аутистический барьер. Характерна асинхрония развития.

У детей ослаблена реакция на близких, вплоть до полного отсутствия реагирования, так называемая «аффективная блокада», недостаточная реакция на зрительные и слуховые раздражители, что придает таким детям сходство со слепыми и глухими.

Когнитивная сфера

Характерна неравномерность: повышенные способности в отдельных видах (музыка, математика, живопись) могут сочетаться с глубоким нарушением обычных жизненных навыков.

Внимание

Крайне низкий уровень активного внимания, устойчиво в течение нескольких минут. Отсутствие реакции или негативизм при попытках привлечь

внимание ребенка к чему-либо. Характерная черта – крайняя психическая пресыщаемость, иногда она достигает такой силы, что провоцирует агрессию.

Эмоционально-волевая сфера

Нарушение эмоционально-волевой сферы является ведущим признаком при РАС. Отсутствие или задержка формирования комплекса оживления, недостаточная привязанность к близким. Снижение порога эмоционального дискомфорта в общении с миром провоцирует образование страхов, обусловленных повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью. Чувство страха определяет феномен тождества. Нарушение чувства самосохранения с элементами самоагрессии. Отсутствует тяга к детскому коллективу и к общению со сверстниками. Опыт эмоционального взаимодействия с людьми крайне ограничен, не умеет переживать, понятия «хорошо и плохо» формируются тяжело.

Память и воображение

Хорошая механическая память, но информация хранится блоками, не перерабатываясь. Патологическое фантазирование (основа неадекватных страхов, брезгливости).

Речь

Различные отклонения в развитии речи (эхолалии, речевые штампы, разговор о себе в 3 лице) вплоть до мутичности. Речь для общения используется редко.

Мышление

Сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую, развитии ситуации во времени, понимании причинно-следственных связей. Может быть одаренность в отдельных областях, хотя общая аутистическая направленность мышления сохраняется. Невербальный интеллект выше вербального из-за нежелания ребенка использовать речь для взаимодействия.

Игра

Манипулирование неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект. Игра некоммуникативная, в одиночку, «рядом с другими, но не вместе».

Ролевая игра неустойчива. В спонтанной игре способен действовать целенаправленно и заинтересованно.

Учебная деятельность

Учеба в школе не складывается в ведущую учебную деятельность. Требуется специальная работа по формированию «стереотипа обучения». Страхи и сложности с произвольным вниманием препятствуют формированию учебной деятельности.

Ощущения и восприятие

Повышенная сенсорная ранимость и, как следствие, игнорирование воздействий. Человеческое лицо вызывает мгновенное пресыщение и желание уйти от контакта. Парадоксальные реакции на сенсорные стимулы. *Восприятие* – нарушение ориентировки в пространстве, искажение целостной картины реального предметного мира. Повышено чувствительны к запахам, вкусам, звукам, музыке. Большое значение имеют тактильные и мышечные ощущения – аутостимуляции, активирующие впечатления.

Деятельность

Предметная манипулятивная. Действия по самообслуживанию формируются медленно и могут вызывать негативизм.

ТРЕТИЧНОЕ НАРУШЕНИЕ (третья, внешняя сфера на схеме, см. с. 5) – нарушение социализации ребенка с РАС.

Интеграция ребенка с РАС в коллективную деятельность должна осуществляться с учетом возможностей и после предварительной подготовки всех участников процесса – ребенка с аутизмом, коллектива обычных детей, их родителей и педагогов. Требуется предварительная индивидуальная целенаправленная работа по обучению ребенка социально-приемлемому поведению (через наработку набора функциональных стереотипов поведения), по развитию произвольного внимания, по снижению тревожности и по преодолению закрепившихся страхов, преодолению существующих негативных стереотипов, по формированию продуктивных видов деятельности в области интересов ребенка, по расширению кругозора, по развитию личных способностей.

Требуется предварительное обучение педагога методам работы непосредственно с ребенком с РАС и методам интеграции такого ребенка в коллектив, а также подготовка детского коллектива и родителей детей коллектива.

Профориентация на основе личных увлечений ребенка.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРИ РАС

Для эффективной коррекции РАС необходимо использовать комбинацию из нескольких различных методов, подобранных индивидуально для ребенка с учетом его «ядра нарушения», которые одновременно и параллельно воздействовали бы и на вторичное, и на первичное нарушения.

1. *Коррекция первичного нарушения*, непосредственно «ядра нарушения» (внутренней, первой сфера на схеме, см. с. 5) проводится методом сенсорной интеграции.

Достаточно эффективно может быть использована в семье, в ежедневном быту. Сенсорные особенности ребенка должны *обязательно* учитываться и в образовательном процессе, и должны быть известны всем педагогам (логопедам, дефектологам, психологам, воспитателям, предметникам, педагогам дополнительного образования) для повышения эффективности учебного процесса.

Воздействие на первичное нарушение подробно рассмотрено в методическом пособии «Работа с родителями детей с РАС раннего возраста».

2. *Коррекция вторичного нарушения* проводится комбинацией из индивидуально подобранных под конкретного ребенка методов.

Основные подходы – воздействуют комплексно на все психические функции (на всю вторую сферу на схеме, см. с. 5).

Эффективно могут использоваться в учебном учреждении специалистами при *обязательном* участии в обучающем процессе родителей (опекунов) для переноса нарабатываемого навыка в обычную жизнь. Для этого практическими навыками методик должны владеть и специалисты, и родители (опекуны).

Желательно комбинировать различные приемы из нескольких подходов в работе с конкретным ребенком:

- АВА – обучение через подкрепление правильного поведения;
- ТЕАССН – создание развивающей среды, понятной для ребенка с РАС;
- DIR FT – подход через развитие / индивидуальность / отношения;
- эмоционально-уровневый подход Никольской (для легких форм РАС) – обучение эмоциональной компетенции.

Общие принципы основных коррекционных подходов

1. Индивидуальная работа. Коррекция поведения и обучение происходит только внутри связи «взрослый-ребенок» («следовать за ребенком, вести его за собой»).
2. Выбор – основа коммуникации. Действие, которое начинается с желания принять или отвергнуть что-либо. Право ребенка на отказ от действия.
3. Учет текущего состояния и возможностей ребенка для выбора актуальных методов коррекции (занятие по силам = успех = мотивация к дальнейшим победам).
4. Преимущественно положительное эмоциональное насыщение связи «взрослый-ребенок», которое осуществляет и гибко контролирует взрослый.
5. Структурирование места, времени и деятельности.
6. Подкрепление желаемого поведения ребенка («стимул-реакция», изменение поведения взрослого для выработки необходимого поведения ребенка).
7. Сочетание стабильности (порядок и режим, психологическая устойчивость взрослого) и перемен (задачи развития ребенка).
8. Повседневная жизнь = обучение.
9. Отдых необходим так же, как и нагрузки.

Дополнительные методы – воздействуют избирательно на одну или несколько психических функций (частично из второй сферы на схеме):

- альтернативные и поддерживающие средства коммуникации (мимика, интонации, обмен предметами, жесты (социальные, Makaton, русский жестовый язык), карточки PECS, технические средства (коммуникаторы, приложения для планшетов), письмо и печатание);
- система Монтессори – развитие понимания мира, смысловых связей;

- глобальное чтение – развитие понимания речи;
- арт-терапия в разных видах;
- различные виды анимало-терапии, и др.

Коррекция первичного и вторичного нарушений при РАС должна проводиться одновременно, параллельно, независимо от возраста ребенка на момент начала коррекционной работы.

3. *Коррекция третичного нарушения* (внешней, третьей сферы на схеме, см. с. 5) – социализация, интеграция ребенка с РАС в коллективную деятельность. Эффективная инклюзия ребенка с РАС в коллектив возможна только при соблюдении следующих условий.

1. Она должна осуществляться с учетом возможностей и только после предварительной подготовки всех участников процесса – ребенка с аутизмом, коллектива обычных детей, их родителей и педагогов.

2. Требуется *предварительная индивидуальная* целенаправленная работа по обучению ребенка социально-приемлемому поведению (через наработку набора функциональных стереотипов поведения), по развитию коммуникативных навыков и произвольного внимания, по снижению тревожности, по преодолению закрепившихся страхов и существующих негативных стереотипов, по формированию продуктивных видов деятельности в области интересов ребенка, по расширению кругозора, по развитию личных способностей.

3. Требуется *предварительное* обучение педагога методам работы непосредственно с ребенком с РАС и методам интеграции такого ребенка в коллектив, а также подготовка детского коллектива и родителей детей коллектива.

4. Коллектив должен быть малочисленным. Чем более выражено РАС у ребенка, и чем менее компенсировано нарушение, тем меньшее количество детей должно быть в группе.

5. В подавляющем большинстве случаев на начальном этапе интеграции ребенка с РАС в детский коллектив, а зачастую и на последующих этапах, необходимо участие тьютора (помощника).

6. Профориентация на основе личных увлечений ребенка.

1.2. МЕТОДЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ВТОРИЧНОЕ НАРУШЕНИЕ ПРИ РАС

1.2.1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ РАС

Все дети с РАС – разные, и то, что «работает» с одним ребенком, может «не работать» или даже вредить другому ребенку, поскольку у всех подходов и методов есть как положительные, так и отрицательные стороны.

С.А. Морозов [17] отмечает, что в ТЕАССН и АВА поведение формируется по так или иначе заданной схеме, в большей или меньшей степени формально; содержательная сторона поведения и деятельности если и рассматривается, то не как главная задача коррекционной работы. Также не уделяется внимания эмоциональной сфере и мотивации, место которой в лучшем случае занимают система подкреплений, подражание группе или даже необходимость завершить отработанный стереотип. В DIR-FT и в эмоционально-уровневом подходе акцент делается на развитие эмоционально-волевых процессов и общение. При этом в этих подходах много субъективности, а также недостаточно внимания уделяется вопросам организации поведения.

Но все основные подходы к коррекции РАС прекрасно комбинируются друг с другом и с дополнительными методами коррекции. Благодаря этому можно подобрать индивидуальный комплекс коррекционных мероприятий для каждого ребенка с РАС. Рассмотрим подробнее основные коррекционные подходы.

ТЕАССН

ТЕАССН – сокращенно от Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children (терапия и обучение аутистичных и имеющих коммуникационные нарушения детей) – комплексная программа, разработанная Эриком Шоплером. В настоящее время ТЕАССН – самый распространенный в мире подход к коррекции аутизма и самая дифференцированная и успешная программа помощи людям с аутизмом.

ТЕАССН – это не метод или терапия, а комплексная программа содействия и помощи людям, страдающим аутизмом. Целью программы было предотвращение

институционализации и сегрегации людей с аутизмом. Помощь в подходе ТЕАССН получают не только дети, но также и взрослые люди с аутизмом.

Основными компонентами программы являются следующие положения.

1. Все, что используется в коррекционной работе, должно быть обосновано результатами научных исследований; научным исследованием является и сам коррекционный процесс.

2. Исключительно большое значение придается взаимодействию с родителями, потому что: а) семья является естественной средой для любого ребенка, в том числе и с аутизмом; б) никто не знает ребенка лучше матери и отца; в) при условии взаимного доверия семья является лучшим помощником профессионалов в воспитании и обучении детей с аутизмом; г) участие родителей в коррекционном процессе в качестве парапрофессионалов облегчает экономические проблемы, а в некоторых случаях родители становятся профессионалами высокого класса по коррекции аутизма.

3. Как из социальных, так и из экономических соображений, в административном плане ТЕАССН ориентируется не на создание отдельных специальных учреждений для детей с аутизмом, но на создание специализированных структур при существующих типах школ и детских садов.

4. Основной структурной единицей ТЕАССН является так называемый «клинический (коррекционно-диагностический) центр, который ведет научную и диагностическую работу, подготовку и переподготовку специалистов, обучение родителей, курирует деятельность образовательных структур, в которых оказывают помощь детям с аутизмом.

5. В методическом плане, прежде всего, учитывают, что дети с аутизмом лучше воспринимают задания визуально, чем на слух, в связи с чем в рамках ТЕАССН специально развивают зрительное восприятие, через систему расписаний визуализируют понимание времени и смену активностей, при необходимости используют визуальные формы коммуникации (картинки, карточки). Структурирование пространства подразумевает четкую связь определенного его участка (компартамента) с той или иной активностью, что также закрепляется в расписании.

6. Для осуществления длительного сопровождения создана система служб и учреждений, охватывающая все возрастные этапы жизни: раннюю диагностику

и раннее вмешательство, дошкольное воспитание, школьное обучение, профессиональную подготовку, трудоустройство, создание мест проживания, то есть сопровождение «от колыбели до могилы». Центры ТЕАССН – не только участники, но и координаторы программы.

7. Все, кто работает с аутичным ребенком, должны быть компетентны в вопросах коррекции аутизма.

Принципы ТЕАССН:

1. Аутизм – это всестороннее нарушение в развитии.
2. Целевая установка: максимизация самостоятельности индивидуума.
3. Индивидуализация
4. Принцип «двух путей»: - адаптация окружения,
- повышение уровня индивидуальных способностей.
5. Сотрудничество между родителями и специалистами.
6. Фокусирование на сильных сторонах и интересах.
7. Стимулирующая диагностика.
8. Структурированное обучение.

Методические основы ТЕАССН

У людей с аутизмом нарушена способность структурировать в достаточной степени отдельные аспекты восприятия и понимать смысл происходящего. Окружающий мир кажется им хаотичным, непонятным и, следовательно, непреодолимым. Успешное внедрение помощи должно начинаться с создания структуры извне с целью обработки полученного опыта, снижения степени страха и обеспечения эффективности учебного процесса.

Структурированное обучение

Создание структуры должно быть помощью, а не сужением свободы действий человека с аутизмом. Она должна делать окружающий мир более предсказуемым и понятным, препятствовать возникновению неуверенности и потере ориентации, повышать степень самостоятельности. Структурирование никогда не должно становиться самоцелью. Структуру следует задавать только там, где она действительно необходима. При правильном понимании она увеличивает степень ориентации и уверенности, не сокращая степени гибкости и свободы действий, а наоборот, увеличивая их.

Любая помощь по структурированию должна предлагаться в визуальной форме. Таким образом учитываются сильные стороны людей с аутизмом: ярко выраженное визуальное восприятие, следствием которого является то, что эти люди обладают часто намного лучшей чем мы способностью замечать даже самые мельчайшие изменения. С другой стороны, обычное для нас основное средство коммуникации – речь – им часто непонятна. Это касается даже тех людей с аутизмом, которые обладают нормальными умственными и речевыми способностями. Речь мимолетна и абстрактна. С помощью речи обычно в быстром темпе сообщается слишком много информации. Визуальная информация, напротив, остается видимой, она очень конкретна и ограничивается только самым существенным.

Визуальная структура выражается в форме визуальной организации, например, в организации пространства по функциональным зонам или при знакомстве с материалами для работы.

Инструкции также даются в визуальной форме, например, письменно, в виде рисунков, шаблонов или образцов.

Кроме этого, путем визуальных вспомогательных средств можно обеспечить большую ясность, выделяя значимые аспекты данной ситуации. Например, часть распорядка дня, которая объясняет следующее действие, необходимо взять в красную рамку. Понятность можно обеспечить размещением пиктограмм на ящиках шкафов, дверях помещений и т. д.

Структурирование включает в себя три области: пространственную структуру, временную и структуру деятельности.

Существующие структуры (в помещении, во времени, в деятельности) выделяются для:

- предоставления помощи в ориентировании,
- создания способности предвидения,
- облегчения гибкости,
- улучшения развития самостоятельности.

Структурирование применяется для каждого клиента в отдельности (индивидуализация).

Структурирование пространства

Пространственная структура – это устройство и организация жизненного и учебного окружения клиентов, которая должна помогать им в ориентировании.

такой равномерности люди с аутизмом пытаются снизить количество внезапно и неожиданно для них возникающих событий и добиться предвидения, правда, ценой «заикливания» и ограничения возможностей получения нового опыта.

Всем людям необходимы такая обозримость и такое предвидение. Мы все имеем ежедневники. Например, участвуя во встрече, заранее знаем, сколько времени она продлится, ее цель, поэтому можем настроиться соответствующим образом. Правда, у нас есть когнитивные предпосылки оценивать хотя бы нашу повседневную жизнь без посторонней помощи или самим найти необходимую информацию.

Люди с аутизмом этого не могут, поэтому им нужна помощь во всех сферах, и информация извне.

Такую информацию (что, когда и где происходит) они получают из распорядка дня. Форма такого распорядка может быть различной, в зависимости от индивидуальных предпосылок конкретного человека, страдающего аутизмом.

Распорядок дня может отличаться по количеству действий, которые заявлены в нем. Некоторые люди с РАС могут иметь распорядок на весь день и выполнять его. Других это сильно сбивает с толку, и их распорядок дня ограничивается следующими 3 или 4 действиями или даже только одним.

Дальнейшее различие касается степени абстракции. В то время, как некоторые люди с аутизмом, например, имеют письменный распорядок дня, похожий на наш ежедневник, другим необходимы фотографии или рисунки, которые расположены в соответствующем порядке и сообщают им необходимую информацию. Но для некоторых даже это слишком абстрактно. Для них только реальные предметы имеют какое-то значение. Но и в этом случае необходимо сообщать о предстоящем событии, например, размещая на специальной полке в определенном порядке реальные предметы.

Распорядок дня может находиться в определенном месте или быть переносным.

При составлении распорядка дня учитываются сильные стороны, а также особенности аутичных людей, например, их склонность к рутине. Тогда распорядок дня прорабатывается всегда в одной и той же последовательности, либо сверху – вниз, либо слева – направо. Если человек хочет узнать, что его ждет, он смотрит на распорядок дня. Виды деятельности могут меняться ежедневно, но то, что стоит в распорядке дня, должно соблюдаться в любом случае и служить ориентиром.

При определении конкретной формы такой временной структуры нужно учитывать два аспекта. С одной стороны, она должна быть максимально гибкой, чтобы использовать ее во всех ежедневных ситуациях. Этому служит переносной распорядок дня с картинками, который обладает несомненным преимуществом перед неподвижно установленным, где размещены реальные предметы. Но важнее другой аспект: распорядок дня должен оформляться так, чтобы его всегда можно было понять. Особенно это касается «плохих» дней, которые бывают у людей с аутизмом. Поскольку именно в такие периоды требуется очень много ясности и четкой структуры извне.

Структурирование видов деятельности

Неструктурированное время, которое мы воспринимаем как свободное и наслаждаемся им, для людей, страдающих аутизмом, - самое тяжелое и стрессовое. Они часто не знают, что могут делать, но даже если и знают, у них возникают большие трудности с организацией собственных действий. Они не знают, как начинать работу, какие шаги и в какой последовательности следует осуществлять, когда заканчивать действие.

Предварительно структурированная деятельность должна содержать информацию: Что и как нужно делать? Какую часть из целого действия? Когда завершать действие? Что следует делать дальше?

В этом процессе необходимо учитывать склонность людей с аутизмом к рутине. Поэтому подготовленные материалы и задания используются всегда в одной и той же последовательности (обычно слева – направо). Слева всегда находятся невыполненные задания, справа – выполненные задания, которые складываются, например, в корзину. Количество выполняемых заданий подбирается так, чтобы их можно было преодолеть за один этап. Таким образом, по количеству невыполненных заданий можно увидеть, сколько еще осталось сделать. Как только все оказывается в «корзине готовых заданий», деятельность прекращается, и следующий символ указывает на то, что будет дальше. Обычно это является указанием на то, что необходимо снова посмотреть на свой распорядок дня.

Такой подход можно использовать для любого вида деятельности. Он одинаково хорош как для производственной работы, так и для утреннего туалета, как для выпекания пирога, так и для игры с конструктором «Лего».

Структура рутины:

ход выполнения действия:

слева направо, например, складывание белья;

сверху вниз, например, принятие душа;

рутина "сначала (...) - потом (...)", например, сначала едят, а только потом убирают посуду в мойку;

место для "готовых" материалов.

Области, нуждающиеся в поддержке

Поддержка и помощь осуществляются в областях, которые особенно значимы для самостоятельной и наполненной смыслом жизни:

- коммуникации,
- социальной компетенции,
- жизненно-практических навыков,
- трудовой деятельности,
- поведения при наличии свободного времени.

Важной является область управления (менеджмента) поведением, т.е. умение сопровождающего обращаться с необычными формами поведения. При выборе конкретных мероприятий, с одной стороны, руководствуются профилем способностей соответствующего человека с аутизмом, а с другой – его интересами и потребностями, приоритетами людей, которые ему близки, а также конкретными условиями окружения, т.е. его семьей.

Поскольку у людей с аутизмом большие сложности с генерализацией поведения, то помощь оказывается преимущественно в естественном окружении, и здесь исключительно важно участие семьи.

Шаги в работе с проблемным поведением [8]

Фаза наблюдения

Наблюдение и запись поведения (точное описание/определение поведения, предшествующие раздражители, вмешательства, индивидуальные факторы).

Фаза анализа

Оценка наблюдения/записей и выдвижение гипотезы в отношении причин или функций поведения

Фаза реализации

Разработка стратегий вмешательства

- определение поведения сотрудников (наибольший общий знаменатель),
- защита клиента и других лиц,
- послание – НЕТ! / стремление избегать «усилителей»;

Развитие необходимых рамочных условий на основе индивидуальных запросов клиентов, вытекающих из их аутичных и других ограничений/нарушений:

- предвидеть возможное поведение,
- предъявлять понятные требования или задачи,
- использовать сильные стороны и интересы клиента при выполнении какой-либо деятельности,
- заботиться о смене видов деятельности,
- принимать во внимание сенсорные аспекты (пресыщение раздражителями),
- тренировка техники расслабления (релаксации);

Разработка программ содействия альтернативным способам поведения по отношению к функциям проблемного поведения:

- достижение баланса между функцией проблемного поведения и профилем способностей клиента в этой области,
- разработка программы содействия на основе имеющихся способностей клиента и регулярные тренировки (желаемых) способностей\способов поведения клиента вне конфликтной ситуации, т.е. выравнивание рамочных условий (подгонка рамочных условий, необходимых для клиента),
- направление в определенное русло способов поведения, для которых в настоящее время еще не существует альтернативных программ (время, место, материал).

Решения в отдельных случаях см. *Приложении 1*.

Функциональный анализ поведения

Поведение всегда имеет определенную функцию. При функциональном анализе речь идет о том, чтобы увидеть и понять поведение в его взаимосвязи. Поэтому очень важно провести точное наблюдение за тем, когда поведение проявляется, и на основе следующих факторов выдвинуть гипотезу о возможных функциях:

1. Индивидуум

Общий уровень развития/способностей клиента (какими возможностями обладает клиент для того, чтобы по возможности альтернативно вести себя в ситуации).

Самочувствие клиента в настоящее время, например, усталость, чувство голода, общее недомогание (болезнь, боли), влияние приема медикаментов.

О чем в настоящее время думает клиент, например, определенные ожидания со стороны клиента, которые, возможно, не осуществляются.

Образовательный уровень (например, ситуация напоминает о прежнем опыте и вызывает определенную реакцию).

2. Раздражители, предшествовавшие ситуации. Предшествующая ситуация или ситуация, в которой непосредственно наблюдается поведение.

3. Пространственное окружение: помещение, присутствующие лица, социальные факторы, сенсорные аспекты.

4. Задание, вид деятельности: форма деятельности, вид и способ дачи указаний со стороны персонала, длительность и ясность постановки задачи, уровень сложности задания, интерес со стороны клиента (мотивация), социальные компоненты/требования.

5. Последствия, следующие за поведением:

- какая форма и какой объем внимания содержится в реакции на поведение;
- выход из неприятной ситуации (например, смена помещения);
- окончание (неприятного для клиента) требования;
- опыт с чем-то приятным (например, шум или другие сенсорные раздражители);
- начало/причина предсказуемого эпизода поведения.

Требования к сотрудникам

На первый взгляд, концепция ТЕАССН кажется очень механичной, прежде всего потому, что сотрудникам приходится работать с четкими структурами, и от них требуется много единообразия и дисциплины. Но в центре программы – уважение индивидуальности человека с аутизмом, а для планирования и внедрения конкретной формы помощи – чуткость и креативность. Кроме этого, важно наличие высокой степени готовности совершать ошибки; люди с аутизмом, как

правило, нам не могут сказать прямо, что для них будет правильным. Неравномерный профиль (асинхрония) развития не позволяет нам определить потребности и все возможности человека с аутизмом, поэтому каждая идея сначала должна быть опробована. Только так можно найти правильный индивидуальный подход к каждому. В конце концов, только сами люди, страдающие аутизмом, могут указать нам путь, который сделает их жизнь более самостоятельной и насыщенной.

К положительным сторонам ТЕАССН можно отнести:

- частичную индивидуализацию коррекционной программы с помощью обследования по многочисленным тестовым методикам;
- то, что в коррекционных методиках учитываются наиболее типичные трудности, характерные для аутизма (проблемы переработки слуховой информации, нарушения абстрактного мышления, трудности восприятия и понимания временной организации событий; стремление к предсказуемости и т.п.);
- активное участие родителей в построении и реализации коррекционных программ;
- специально разработанные методики позволяют организовать в общественных местах индивидуальную среду для ребенка или взрослого с аутизмом, что в принципе способствует интеграции лиц с аутизмом в общество.

Недостатки ТЕАССН:

- диагностика слишком формализована и далеко не всегда дает ответы на все возникающие вопросы, и, следовательно, программа коррекции тоже не всегда является адекватной индивидуальным нуждам ребенка;
- недостаточное внимание уделяется обучению навыкам понимания и употребления речи – неоправданно легко и часто переходят на невербальные формы общения – карточки, жесты и т.д.;
- недостаточно разработаны обучающие техники;
- проблемы поведения рассматриваются преимущественно как последствия недостаточной структурированности и предсказуемости среды, в то время как этим их природа не исчерпывается.

АВА-ТЕРАПИЯ (ПРИКЛАДНОЙ ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Applied Behavioral Analysis (АВА) основывается на поведенческой (бихевиористской) психологии. В рамках АВА схема поведения задается извне, индивидуализированно, и формируется на основе социальных критериев поведения с помощью традиционных для бихевиоризма средств (тщательный выбор инструкций, подкреплений и видов помощи и др.). При выборе стимульного материала учитывается возраст, особенности развития ребенка, его предпочтения и интересы.

По возможностям своего применения АВА близок к универсальности: с его помощью можно формировать навыки самообслуживания, опрятности, речь, подражание, самостоятельность, учебные и профессиональные навыки и т.д. Методическая сторона проработана исключительно подробно, что создает хорошие предпосылки для подготовки специалистов. Тем не менее, при внешней простоте АВА на самом деле является весьма сложным методом, требующим от профессионала находчивости, выдержки, терпения, мгновенной и точной реакции на далеко не всегда предсказуемое поведение воспитанника.

Структурно АВА строится, с одной стороны, как процесс обучения с четко определенными ролями: терапевт (педагог, психолог) учит, клиент (воспитанник, ученик) – учится. С другой стороны, процесс такого обучения напоминает схему естественно-научного эксперимента: на основании изучения воспитанника и его особенностей выдвигается гипотеза, предлагаются средства ее проверки (технологии обучения), определяются критерии оценки результата. Далее проводится эксперимент (то есть обучение), результат анализируется и делаются выводы:

- а) об успешности эксперимента, и тогда ставится новая задача, или
- б) о неуспешности эксперимента, и тогда в его схему вносятся коррективы.

В рамках АВА ученик не может быть неуспешным, неуспешным может быть только терапевт.

Если в первые годы применения АВА к коррекции аутизма конкретные задачи ставились произвольно и считалось принципиально возможным «полное излечение от аутизма», то в дальнейшем от этого отказались: стали говорить о социальной адаптации и о развитии, следующем логике естественных процессов.

В первую очередь формируется структура желаемого социально приемлемого поведения, однако постепенно с помощью тех же или привнесенных из других методов и средств принципиально возможно не только постепенное совершенствование этой структуры, но насыщение ее внутренним содержанием, осмысление.

Работа с проблемным поведением

Чтобы понять, в чем заключается намерение (цель) проблемного поведения, надо быстро ответить на три вопроса: 1. Что именно в этом поведении мне не понравилось? 2. Что произошло до проявления поведения? 3. Что произошло сразу после проявления поведения? Подробнее см. в *Приложении 2*.

Существует **три типа обучения** в «классическом» АВА:

- 1) обучение в естественной среде (Natural Environment Teaching, NET);
- 2) метод интенсивного обучения (Intensive Trial Teaching, ИТТ);
- 3) спонтанное обучение (On-the-Move Teaching, ОМТ).

Самое большое заблуждение в отношении этих трех типов обучения – полагать, что разница между ними определяется средой, в которой происходит обучение. Не обстановка делает один тип обучения интенсивнее, а другой естественнее. Скорее, этому способствуют цели, которым вы следуете в обучении, и их соответствие возможностям ребенка, – именно это и отличает методы друг от друга.

• **Метод интенсивного обучения** заключается в обучении ребенка определенному поведению или навыку и не зависит от места применения. Для обучения навыку вы искусственно создаете ситуацию, в которой навык будет показан и применен. Например, это может быть обучение по карточкам, обучение работе с ножницами или выполнение ребенком вашей просьбы «дотронься рукой до головы». Мы говорим об использовании метода интенсивного обучения, когда речь идет об обучении навыку или поведению на основе вашего решения независимо от того, заинтересован ли ребенок в данный момент в его выполнении. Данный метод является одним из наиболее важных при обучении прежде всего потому, что помогает ребенку в дальнейшем позитивно реагировать на требования, предъявляемые в школе. Большинство школьных программ построены на обучении детей без предварительного определения мотиваций учеников. Однако, как скажут вам приверженцы традиционного АВА, это далеко не единственный метод обучения.

• **Обучение в естественной среде** может проводиться где угодно: на кухне, в ванной комнате, игровой комнате, в машине или за столом. Особенностью обучения данным методом является то, что ребенок естественным образом заинтересован приобрести навыки, над которыми вы работаете. Например, напевание песни или просьба подать печенье будут рассматриваться как обучение в естественной среде, даже если обучение данным навыкам происходит, когда ребенок надевает носки. Разница между этими двумя видами обучения в том, что один из них основан на естественно возникающих мотивациях ребенка, а другой подразумевает обучение навыкам без учета интересов ребенка, с использованием искусственно созданных мотиваций. Поскольку метод интенсивного обучения означает, что у ребенка нет естественной мотивации, необходимо и очень важно, чтобы участие ребенка в процессе обучения было поддержано эффективным использованием подсказок и побуждающих условий.

• **Спонтанное обучение** основано на экспромте и может быть использовано в любой ситуации, когда бы и где бы вы ни были с вашим ребенком. Этот вид обучения может быть использован по пути в магазин, в машине или даже за обеденным столом. Как только ребенок показывает заинтересованность в чем-либо, вы используете этот момент для обучения. Если обучение включает цели, которые не были запланированы вами заранее, но возникли на основе естественных мотиваций ребенка, вы используете данный метод. Например, ребенок останавливается, чтобы рассмотреть бабочку. Вы говорите: «Это бабочка. Можешь повторить: бабочка?» Это и есть спонтанное обучение. Этот метод весьма схож с методом обучения в естественной среде, поскольку оба метода основаны на использовании объектов, в которых ребенок неподдельно заинтересован. Основное различие заключается в том, что, применяя метод обучения в естественной среде, вы заранее определяете цель (даже если используете естественные мотивации ребенка), продумываете и планируете задачи обучения. Например, если вы обучаете ребенка новому слову «печенье», вы можете положить пачку печенья на полку так, чтобы ребенок не мог дотянуться. Тогда в ситуации, когда ребенок пожелает дотянуться до печенья, вы получите шанс научить его правильно выражать просьбу. При спонтанном обучении вы используете незапланированный,

случайный момент для обучения ребенка определенному навыку. Если вы заметили, что ребенок проявляет интерес к чему-либо в ситуации, ранее вами не запланированной, вы смело можете использовать эту ситуацию для обучения, основываясь на интересе ребенка. Это также будет спонтанное обучение. Знание того, что существует более чем один метод обучения, позволяет вам не чувствовать себя привязанным к основам традиционных методов АВА.

Все три метода обучения убеждают нас в том, что ребенок обучается постоянно и способен приобретать навыки в самых различных ситуациях и самыми различными способами. То, что обучение не привязано к какому-то определенному месту или времени, очень важно, так как ребенок начинает следовать инструкциям и стараться независимо от того, где он находится и что делает. Разнообразие методов также уменьшает возникновение у ребенка желания уклониться от обучающих ситуаций. Когда обучающий процесс становится частью ежедневного распорядка, а не уроком в классной комнате в течение определенного времени, ребенок начинает воспринимать обучение как часть своей жизни. Обучение должно стать частью каждого вашего взаимодействия с ребенком, если вы хотите выиграть в борьбе против аутизма, имеющего железную хватку. Поскольку обучение может происходить где и когда угодно, вы помогаете ребенку не только совершенствовать умения и навыки, но также понять огромный мир через переживания и опыт, формирующие его непосредственные и разнообразные интересы. Мотивация очень важна для ребенка с аутизмом: знать, как обучать ребенка в естественной среде и методом спонтанного обучения – означает знать, как обучать его на основе естественно возникающих мотиваций. Эти два типа обучения вместе с более гибким взглядом на метод интенсивного обучения дают необходимые инструменты, чтобы помочь ребенку сформировать прочные навыки обучения.

- **PRT (Pivotal Responce Treatment) – обучение основным/ключевым навыкам/реакциям.** Разработана докторами Робертом и Линн Когель, США. Эта терапия успешно применяется для работы с дошкольниками и младшими школьниками. Подходит для лиц с тяжелой степенью аутизма.

PRT направлена на развитие мотивации, социальной инициативы, умения реагировать на несколько сигналов, самоуправление. Способствует в дальнейшем

облегчению восприятия учебной информации. Основная цель PRT – развивать мотивацию у ребенка с РАС реагировать на сигналы и социальные взаимодействия, которые могут заменить ненадлежащее или атипичное поведение.

PRT отличается от некоторых других методов АВА, потому что основное внимание уделяется улучшению дефицита развития, а не ориентации на конкретные поведения. Родителей учат предлагать терапию в естественной среде ребенка. Естественные и целевые системы вознаграждения помогают родителям реализовать их со своим ребенком.

Обучение опорным навыкам (PRT), также называемое обучением опорным или ключевым реакциям, является одним из видов поведенческого вмешательства при аутизме. Ведущие сторонники обучения опорным навыкам при помощи опубликованных исследований доказали, что развитию навыков, прежде всего, способствует два «опорных» поведенческих навыка: мотивация и способность реагировать на несколько сигналов. Исследования показали, что развитие данных навыков приводит к общему улучшению поведения у детей с расстройствами аутистического спектра [27].

PRT-терапевты взаимодействуют с детьми в игровой среде. Во время игры взрослый поощряет значимое социальное поведение. Поощрение всегда связано с логикой ситуации. Например, на вопрос «какого цвета?» ребёнок ответил «желтый», в качестве поощрения он получает желтый карандаш или фломастер, которым может порисовать.

• **Денверская модель раннего вмешательства (The Early Start Denver Model – ESDM)** – комплексный поведенческий подход раннего вмешательства для детей с РАС, начиная в возрасте от 1 до 4 лет (иногда до 6 лет). Разработали модель американские психологи Салли Роджерс и Джеральдин Доусон. Суть ее – в соединении модели развития, ориентированной на построение взаимоотношений (таких, как DIR-FT и RDI) с методами обучения, описанными в прикладном анализе поведения (АВА), и в использовании принципов и стратегий этих методов родителями детей с РАС в обычной жизни

Родители могут научиться применять стратегии вмешательства во взаимодействии со своими детьми, причем они могут делать это так же хорошо, как обученные специалисты.

Феномен родительского вмешательства в силу его эффективности все чаще становится объектом изучения. Результаты поражают исследователей: благодаря родительскому вмешательству у детей успешно развиваются навыки коммуникации и игры, при этом радость от общения родителей и детей значительно увеличивается; «родительская терапия» в домашних условиях приводит к тому, что маленькие дети с РАС лучше запоминают и с большей вероятностью используют навыки, которым их обучили специалисты. Помимо этого, у самих родителей снижается уровень стресса, и они чувствуют себя более счастливыми, оптимистично настроенными и компетентными.

Вмешательство, осуществляемое родителями, не требует особого оборудования и выделения специального времени на обучение. Все, что требуется для осуществления вмешательства, – это обычные игрушки и другие игровые материалы. Стратегии применяются в процессе повседневных занятий с детьми, таких как купание и прием пищи, а также во время игр дома и на улице. Большинство программ вмешательства, осуществляемого родителями, делают акцент на важности положительных эмоций и счастливых отношений между детьми и родителями, что способствует обучению детей. Исследования показали, что социальные отношения родителей и детей – это фундамент для обучения и общения. Программа включает в себя **учебный план развития**:

- навыки, которым ребенку необходимо обладать по достижению определенного возраста,
- набор обучающих ситуаций для достижения поставленных целей.

Программа может быть реализована командой специалистов и/или родителями, на групповых и индивидуальных занятиях, в условиях центра или дома.

Ее основные характеристики включают:

- применение поведенческого анализа в естественных условиях;
- ориентацию на этапы развития (онтогенез);
- глубокое и всестороннее участие родителей;
- фокус на межличностном общении и положительных эмоциях;
- занятия совместной деятельностью;
- обучение речи и коммуникации в рамках положительных взаимоотношений.

В денверской модели [32] родителей обучают следующим навыкам:

1. Делать игровое взаимодействие более привлекательным для ребенка.
2. Оказывать ребенку помощь в освоении базовых навыков обучения, и в частности, в том, как:

- обращать внимание на лица, голоса и действия других людей;
- подражать другим людям;
- общаться с окружающими, используя голос, жесты, положение тела;
- делиться эмоциями, потребностями и интересами с другими людьми;
- понимать, слова и жесты других людей;
- играть с игрушками общепринятыми способами;
- уменьшать проявления поведения, которое мешает обучению.

Примеры игр родителей с ребенком в денверской модели, списки игрушек приведены в *Приложении 2*.

В настоящее время АВА достаточно распространен и признан наиболее эффективным методом коррекции аутизма.

Достоинства метода:

- ориентированность на достижение социальной адаптации;
- высокую степень индивидуализации коррекционного подхода;
- методическую четкость, высокую степень формализованности;
- высокую эффективность.

Однако отмечают и *недостатки* АВА:

- формируемое поведение недостаточно гибко (некоторые родители отмечают, что из их детей делают «роботов правильного поведения»);
- есть проблемы с переносом навыков в другие условия;
- АВА не лишен элементов директивности, что несколько осложняет этическую сторону коррекционной работы;
- применение АВА в определенной степени ограничивается высокой стоимостью услуг.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-УРОВНЕВЫЙ (структурно-уровневый) ПОДХОД

Разработан в 1980-х годах совместными усилиями сотрудниками группы клинико-психолого-педагогической коррекции раннего детского аутизма НИИ дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО) и факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др. [25]

Коррекция аутизма понимается как комплексная медико-психолого-педагогическая коррекция, причем основной акцент делается на психологической работе, основанной на «преимущественной ориентации коррекционных воздействий на собственные резервы и механизмы аффективной сферы и ориентация на структуру уровней». Это позволяет найти «место данного симптома в иерархии признаков аффективной дезадаптации», «определить синдром нарушения» [15] и разработать стратегию и тактику коррекционной работы, то есть выбрать подходящий спектр методов и определить последовательность их применения.

Коррекционная работа по развитию эмоциональной сферы ребенка с аутизмом решает четыре основные задачи, которые определяются уровнями эмоциональной регуляции:

- 1) установление эмоционального контакта;
- 2) развитие форм взаимодействия;
- 3) преодоление страхов, агрессии, негативизмов, необычных пристрастий и влечений;
- 4) формирование целенаправленной деятельности и развитие активного и осмысленного отношения к миру.

В качестве ведущей для ребенка с аутизмом выступает задача, обеспечивающая развитие дефицитарного уровня его эмоциональной регуляции. Например, для детей с отрешенностью от внешней среды особо важное значение имеет установление эмоционального контакта, прежде всего, с близкими людьми. Для детей с отвержением внешней среды – развитие форм взаимодействия с ней и т.д. Остальные задачи не игнорируются, а являются дополнительными.

Для решения указанных задач следует использовать коррекционно-развивающие приемы и средства, которые обеспечивают максимально возможный комфорт в контакте с миром и тем самым побуждают к постепенному углублению и осмыслению этого контакта.

Первая задача, связанная с установлением эмоционального контакта, достигается через *подключение взрослого к аутостимуляционному поведению ребенка с аутизмом и связывание взрослого с интенсивно положительными для ребенка ощущениями, в основном тактильными и вибрационными*. Контакт, прежде всего, устанавливается и поддерживается в рамках интереса и активности самого ребенка, этот контакт должен вызывать у него положительные эмоции, важно, чтобы ребенок почувствовал, что с партнером ему лучше и интереснее, чем одному. При этом особенно важно избегать всякого, даже минимального давления на ребенка с аутизмом, а в ряде случаев и просто прямого обращения к нему, взгляда в глаза. Нетерпеливый, форсирующий установление взаимодействия взрослый может подавить эмоциональную активность ребенка и не дать ему запустить и развить собственные механизмы регуляции контакта.

Так, при установлении эмоционального контакта с ребенком с отрешенностью от внешней среды можно подключиться к его полемому поведению и двигаться по комнате рядом, поддерживая ребенка при преодолении препятствий. Во время этого совместного движения взрослый может тихим голосом комментировать происходящее вокруг, называть действия ребенка или предметы, на которые тот смотрит. При этом он не должен обращаться непосредственно к ребенку, называть его по имени. Постепенно, во время совместного движения, появляется возможность немного задержать ребенка на руках, покачать, покружить. Здесь ребенок впервые начинает проявлять удовольствие от контакта, может начать улыбаться, смеяться; появляются секунды прямого взгляда в глаза. В эти же моменты осторожно вводится произнесение ласковых слов, имени ребенка. Если возникает ответная улыбка, эмоциональный момент, который ее вызвал, воспроизводится снова и снова [17].

Только после закрепления у ребенка с аутизмом потребности в контакте, когда взрослый становится для него источником положительным эмоций и

появляется спонтанное эмоциональное обращение ребенка к другому, на первый план выходит решение второй коррекционно-развивающей задачи. Развитие или усложнение форм взаимодействия рекомендуется осуществлять постепенно с опорой на сложившиеся стереотипы установления контакта по пути не столько предложения его новых вариантов, сколько осторожного введения новых деталей в структуру существующих форм. Важно постепенно увеличивать продолжительность эмоциональных контактов. Основными приемами являются *ритмическая организация эмоциональных контактов и введение в них активной и разнообразной сенсорной стимуляции* – игр с водой, светом, музыкальными игрушками. Эмоциональный контакт накладывается на ритм песни, считалки, причем одни и те же действия связываются с определенными словами. Ритмически размечается пространство комнаты, т.е. выбираются определенные места и в зависимости от них устанавливается свой фиксированный тип контакта: укачивание с колыбельной; прыжки под считалку; манипуляции с водой под соответствующие стихи. Переход из одного места в другое взрослый осуществляет до того, как ребенок пресытится предыдущим типом контакта. Сам момент перехода эмоционально насыщается и ритмизируется взрослым: «скорее, скорее, скорее бежим, бежим, бежим, вперед».

Например, в работе с ребенком с отвержением внешней среды, которому свойственны многочисленные стереотипии, хождение, бег от стены к стене начинают подчеркнута ритмизироваться взрослым и комментироваться как марш солдата или действия спортсмена; раскачивание ребенка как движения дерева под ветром. Постепенно ребенок принимает и присваивает этот социальный смысл, начинает повторять за взрослым комментарии, использовать атрибуты игры, например, начинает маршировать, ударяя в барабан [17].

При установлении эмоционального контакта и развитии форм взаимодействия необходимо учитывать, что это не является самоцелью всей коррекционно-развивающей работы в эмоционально-уровневом подходе. Третьей задачей является не просто центрирование ребенка на взрослом, а установление эмоционального взаимодействия для преодоления страхов, агрессии, негативизмов, необычных пристрастий и влечений. Приемы ее достижения: *стимуляция ребенка*

героическими впечатлениями в сочетании с эмоциональным обогащением складывающейся схемы героического приключения. Для этого ребенок с аутизмом включается в специальные игротерапевтические и изотерапевтические занятия. На этих занятиях для него организуется постепенный переход от проживания в игре или при выполнении сюжетного рисунка азарта от захватывающего приключения, связанного с победой над его страхом, к акцентуации комфорта привычных обыденных ситуаций, радости от следования социальным правилам, удовольствия от общения с близкими, друзьями. Для этого в стереотипные игры или рисунок включаются новые герои, вводятся новые обстоятельства. Принимая эту помощь, ребенок приучается слушать партнера, следить за его действиями и подстраиваться к ним.

Так, ребенок с замещением внешней среды агрессивными фантазиями включается в сюжетную игру, в которой ему отводится героическая роль, например, победы над пугающим его волком. Постепенно эмоциональный акцент в игре смещается от переживания погони и победы над волком, утачившим подарки, к устройству елки и угощения для гостей и концерта на празднике.

По мере установления контакта с ребенком и преодоления его страхов, агрессивных фантазий, необычных пристрастий и др. центральной задачей становится четвертая, связанная с формированием целенаправленной деятельности и развитием активного и осмысленного отношения к миру. Этой задаче служат *организация поведения ребенка и эмоционально-смысловой комментарий.* Организация поведения ребенка с аутизмом позволяет ему прогнозировать события, действовать результативно и самостоятельно. Она осуществляется путем использования четкого распорядка дня, формирования стереотипного поведения в различных жизненных ситуациях (прием пищи, одевание, прогулка и др.), составлением планов действий с оговорками возможных затруднений и вариантов их разрешения (постоянные совместные воспоминания вечером о прошедшем дне с построением планов на день следующий). Необходимым является развитие понимания эмоционального смысла происходящего. Максимально используя эмоциональную направленность ребенка на себя, близкий человек снова и снова эмоционально проживает вместе с ребенком весь круг его обыденных впечатлений и

комментирует их. Эмоционально-смысловой комментарий привлекает внимание ребенка с аутизмом к окружающему; связывает отдельные впечатления в целостную, развернутую во времени картину; объясняет мотивы поведения других людей и скрытый смысл происходящего.

Например, во взаимодействии с ребенком, сверхтормозимым окружающей средой, рекомендуется давать эмоционально-смысловой комментарий поведению других детей. Это можно особенно наглядно делать при наблюдении за их игрой: «Ты думаешь, что он нападет (испугался), нет, он притворяется, чтобы было интереснее (смешнее)». Необходимо постепенно вводить в сознание ребенка с аутизмом понимание смысла шутки, поддразнивания, от которых получают удовольствие его нормально развивающиеся сверстники [15].

Таким образом, эмоционально-уровневый подход позволяет, во-первых, точно определить объект и задачи коррекционно-развивающей работы, выделив нарушенный уровень в системе эмоциональной регуляции организма. Во-вторых, адресно выбирать ее приемы и последовательно их применять. И, в-третьих, в каждом конкретном случае с высокой степенью точности предсказать динамику эмоционального состояния и поведения в целом под влиянием коррекционно-развивающего взаимодействия.

Достоинства и преимущества эмоционально-уровневого подхода.

1. В эмоционально-уровневом подходе впервые всерьез обращено внимание на роль эмоций в структуре нарушений при аутистических расстройствах, разработана структура эмоциональной сферы, а на ее основе – широко известная в России «психологическая» классификация аутизма.

2. Коррекционная работа строится дифференцированно (с ориентиром на уровень (группу) аутистических расстройств) и индивидуализированно.

3. Эмоционально-уровневый подход в настоящее время единственный, в котором комплексность не только декларируется, но и делаются попытки ее проводить в жизнь.

4. Коррекционная работа опирается на собственные сохранные механизмы и резервы аффективной сферы ребенка, на его спонтанную активность во взаимодействии с окружающим миром и другим человеком.

5. Все общение и обучение направлено на осмысленное, а не механическое понимание окружающего мира, на формирование по возможности гармонической личности.

Однако, у этого подхода имеются и некоторые *ограничения*:

1. Недооцениваются когнитивные (и другие – кроме эмоциональных) нарушения, которые часто встречаются при аутизме (например, предлагается комментировать действия ребенка, используя достаточно сложную лексику, независимо от того, очевидно ли понимание с его стороны);

2. В вопросах психолого-педагогической диагностики недооценивается роль объективных, количественных и полуколичественных методов, диагностика (как и выбор коррекционных методов) становится излишне субъективной;

3. Круг применяемых методов весьма широк (в частности, упоминаются комментирование, эмоциональное заражение, психодрама, игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, обсуждение жизненных ситуаций и книг, сочинение сказок и историй, различные приемы релаксации и т.д.), но границы, показания к применению того или иного метода недостаточно определены и субъективны;

4. Фактически работа ведется преимущественно в рамках игровой деятельности, которая доступна далеко не всем детям с аутизмом, в силу глубоких нарушений восприятия, внимания, мышления, воображения, социального взаимодействия;

5. Недостаточное внимание уделяется педагогическим аспектам коррекционной работы;

6. Стремление следовать «естественной логике событий» делает временные ориентиры коррекционного процесса неопределенными, и легко можно упустить критические периоды развития многих важных функций;

7. Недостаточное внимание уделяется организации поведения детей с аутизмом, систематической социальной адаптации детей с аутизмом. Это особенно относится к тем моментам, где присутствует автоматическая выработка навыков.

8. Ничего не говорится о показаниях и противопоказаниях к применению эмоционально-уровневого подхода.

DIR - Floortime

Довольно много общего с эмоционально-уровневым подходом у *модели, основанной на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях* (Development, Individualized, Relationship based model) известной также как «Floortime» (DIR-FT). Разработал эту модель в 80-е годы XX века американский психиатр Стэнли Гринспен.

D (Developmental) – развивающий, (в данном случае – развитие ребенка). Вначале определяется, на каком уровне функционального эмоционального развития находится ребенок. Это, в свою очередь, помогает углубиться в изучение эмоциональных функций и определить, в какой степени у ребенка развиты навыки на каждом уровне. Эта диагностика помогает решить, с чего начать и над чем работать. На данном этапе работы составляется профиль функционального эмоционального развития ребенка, который поможет составить индивидуальную программу.

I (Individual Differences) – индивидуальные особенности ребенка. Это подробная информация о ребенке. Специалистами принимаются во внимание: особенности ЦНС, медицинские данные, история семьи, особенности всех членов семьи и их взаимоотношения, семейные ритуалы и традиции, сенсорный профиль семьи и ребенка, его привычки (что любит и не любит). Очень важно понимать, как живет ребенок, и что его окружает. Эти данные учитываются при составлении индивидуальной программы DIR/Floortime.

R (Relationship-Based) – построение отношений, развитие отношений с ребенком. Это все те отношения, которые необходимы для эмоционального развития ребенка. В первую очередь с мамой и папой (воспитателями), потом со специалистами и окружающими людьми. Это то, ради чего строится вся программа DIR-FT.

Согласно концепции FT [7], родители и профессионалы должны научиться открывать и закрывать так называемые «круги коммуникации» – замкнутые циклы взаимодействия. Взрослый подбирает и реализует тот или иной вариант воздействия на ребенка (например, нажимает ему на нос – круг открылся) и добивается желаемого ответа (например, ребенок тоже нажмет на нос взрослого – круг закрылся) – цикл (круг коммуникации) замкнулся. Чем больше различных кругов открывается и закрывается, тем связи между взрослым и ребенком с аутизмом становятся богаче и разнообразней, тем больше увеличивается взаимное доверие и тем более возможным становится обучение.

DIR-FT и основанные на этом подходе программы предполагают интенсивное воздействие (не менее 20-40 часов в неделю), которое начинается с индивидуальных занятий («один на один») и, если это приемлемо для ребенка, постепенно переходит в групповые. Параллельно не исключаются занятия с логопедом, дефектологом и другими необходимыми специалистами.

В ходе визитов (от десяти до двенадцати) консультанта программы в семью специалист обучает родителей, как использовать игрушки и помочь ребенку открывать и закрывать «круги коммуникации». Сессии проводятся дома, поскольку теоретически это наиболее комфортно для ребенка, и всем будет проще использовать те игрушки, которые он использует каждый день. Основная концепция программы состоит в том, что с игрушками можно делать что угодно, лишь бы это помогло ребенку выйти из своего аутистического мира. Такими «моментами удивления» могут оказаться совершенно не игровые предметы – скажем, солонка или выключатель.

Floortime – это игра, которая помогает устанавливать связи, и не только через игрушки или правила игры, но, прежде всего, через взрослого, его личность, его поведение. Ребенку создают возможность играть, но особенно важно, чтобы ведущим лицом в игре был ребенок: он должен быть центром системы, сессии «интенсивной социализации» должны строиться на тех играх, в которые ребенок с аутизмом играет так, как ему хочется.

Принципы Floortime

- Уважение.
- Все, что делает ребенок, имеет смысл.
- Индивидуальность – это норма, а не патология.
- Все эмоции одинаково важны.
- Поощрение исследования и выбора.
- Создание атмосферы безопасности – эмоциональной, физической, сенсорной.
- Связь между эмоциями и действием – основа взаимодействия.
- Взаимодействие – фундамент отношений, коммуникации и мышления.
- Уважение индивидуальности ребенка – основа коммуникации.
- Дистанция между желанием и его исполнением – основа формирования абстрактного мышления.
- Процесс важнее, чем результат.

Стратегии Floortime

- следование за ребенком;
- видеть смысл во всем что делает;
- находить, угадывать или наделять намерениями все что делает ребенок;
- наблюдение;
- настройка на эмоции, ритмы и темпы ребенка;
- следование за взглядом, сигналами и интересами ребенка;
- отвечать на сигналы ребенка;
- совместная регуляция.

Озадачивание ребенка

- мягкие игровые препятствия;
- давать возможность совершить ошибку и столкнуться с последствиями;
- непонимание и паузы, антиципация;
- уточняющие вопросы;
- расширяющие вопросы;
- нестандартные реакции на ребенка, новые идеи и действия.

Правила Floortime

- Не останавливать и не прерывать действия ребенка, кроме случаев, когда это опасно для ребенка или окружающих.

- Активное участие в качестве игрока, а не комментатора, последователя или прерывателя.

- Эмоциональная, сенсорная и организационная поддержка ребенка

- Предоставлять выбор из двух

Общая задача для ребенка с аутизмом – пройти через шесть уровней функционального развития:

1. Саморегуляция
2. Вовлечение в общение
3. Двусторонняя целевая коммуникация
4. Совместное решение социальных задач
5. Символическое мышление
6. Логические связи

Рассмотрим основные ступени эмоционального функционального развития.

1. *Саморегуляция и со-регуляция; интерес к окружающему миру.* Ребенок учится передавать во внешний мир эмоции от своих ощущений (от боли в животе, мокрой пеленки, голода). Когда способности на этой ступени освоены, ребенок в норме находится в состоянии спокойного внимания, способен смотреть и слушать, фокусировать внимание на том же, на чем и взрослый, может активно впитывать информацию из общения со взрослым и интересоваться окружающим миром, используя все свои чувства для восприятия мира, реагируя на мать и близких (на прикосновения, голос, запах, лицо). В этом возрасте ребенок может реагировать эмоционально (проявляет первичные эмоции: удовольствие – неудовольствие).

2. *Вовлечение и общение: способность вступать в отношения и контакт, «влюбленность в мир».* Ребенок все сильнее привязывается и все больше интересуется определенными людьми. Отличает тех, кто за ним ухаживает, от остальных. Радует при появлении близкого человека. Есть желание вступать в отношения и поддерживать общение. Различает и реагирует на интонации и тон голоса, оттенки в выражении лица.

3. *Двусторонняя целевая коммуникация (взаимность): способность инициировать коммуникацию и эмоциональные сигналы.* Дети, которые освоили способности на данной ступени, могут преобразовывать эмоции в коммуникативные сигналы. Ребенок зовет взрослого не только из-за дискомфорта, но и чтобы пообщаться. Он бросает соску не только, чтобы услышать звук или посмотреть на то, как она будет падать, но чтобы взрослый поднял и вернул ее. Возникают коммуникативные циклы. Зарождается логика и чувство реальности. К 8 месяцам ребенок может участвовать в таком взаимодействии, где присутствуют причинно-следственные связи. В этот период происходит разделение «Я – не Я».

4. *Сложная коммуникация и совместное решение социальных задач.* Ребенок осваивает двустороннюю коммуникацию для решения возникающих проблем. Расширяются цепочки коммуникативного цикла, появляется совместная со взрослым игра. Формируется способность к решению социальных задач. Ребенок уже может регулировать настроение и поведение. Он учится управлять сильными чувствами с помощью эмоциональных знаков или переговоров со взрослыми. Формируется раннее самосознание. Ребенок уже может выразить множество различных чувств и желаний. Осваивает разнообразные свойства физического мира (если сделать это, то произойдет вот это, если нажать на кнопку, то

телевизор включится). Ребенок различает одобрение и неодобрение, согласие и отказ. Уже проявляется способность к считыванию знаков, которыми обмениваются люди, и к улавливанию эмоциональных намеков еще до произнесения слов. Появляется интеграция опыта: «плохой – хороший», «ласковая мама» и «сердитая мама». На этой ступени эмоционального развития дети учатся ждать желаемого, уже умеют переключать внимание.

5. *Использование символов и создание эмоционально значимых идей.* Образы приобретают смысл в процессе связанных с ними эмоциональных переживаний и обменов сигналами, у ребенка появляется способность говорить. Крик и плач могут заменить «не хочу!», «дай». Мышление символами приводит к развитию речи. Ребенок начинает играть и придумывать игры (события в игре могут быть реальными и воображаемыми).

6. *Построение логических мостов и связь между отдельными идеями.* Способность логически связывать символы. Ребенок может задавать и отвечать на вопросы, способен логически связывать понятия. Логически связывать свои идеи с идеей другого человека. Развивается логическое мышление (умение спорить, аргументировать, решать задачи) и символическая игра [6].

Достоинства подхода

- привлечение к работе родителей, предоставление им возможности контролировать коррекционную работу с их детьми и играть активную роль в их развитии.
- работа начинается в очень раннем возрасте (чаще всего на втором году жизни).
- Подход FT в финансовом отношении значительно дешевле АВА.

Недостатки

- Научных исследований, подтверждающих правильность подхода DIR-FT, недостаточно.
- Отсутствие четко обозначенных целей коррекционного вмешательства, их некоторая расплывчатость и неопределенность.
- В DIR-FT много субъективности,
- недостаточно внимания уделяется вопросам организации поведения.

Программы, основанные на DIR-FT, в течение двух лет применения дают хорошие результаты в 50-60% случаев. Примеры игр в DIR-FT – в *Приложении 4*.

Методика RDI

Методика взаимоотношений RDI (Relationship Development Intervention) или развитие межличностных отношений – метод поведенческой терапии, основанный на мотивации ребенка к общению, взаимодействию и дружбе. Очень много общего с DIR-FT, даже название. Метод разработали американские психологи Стивен Гатстин и Рашель Шили. Согласно их теории, дети проходят 6 уровней развития отношений:

1. Удовольствие от общения;
2. Считывание чужих эмоций (ждет, активная пауза, инициатива в общении);
3. Удовольствие от совместного творчества (вариативность, очередность);
4. Интересуется чужими эмоциями и сравнивает их со своими (хочет поделиться интересной игрушкой, приносит показать);
5. Сравнивает идеи, мнения, эмоции (понимает желания других людей);
6. Приспосабливает свое поведение к группе детей.

подавляющее большинство детей с РАС в межличностных отношениях остаются на первом уровне – уровне шестимесячного ребенка. При регулярных занятиях ребенок с РАС может достичь до четвертого уровня, которого достигают дети к 1,5-2 годам. Обычные дети до шестого уровня межличностных отношений достигают к четырем годам.

Главная цель методики RDI – пройти поэтапный ускоренный путь развития нормально развивающего ребенка. Этот метод можно применять дома.

Метод основан на том, чтобы ребенок получал удовольствие от общения. Поэтому нужно его заинтересовать с помощью игр, совместных бытовых действий. На начальном этапе необходимо работать над установлением визуального контакта и невербальной коммуникации [30].

Метод RDI не требует вознаграждения за правильный ответ или действие, нет необходимости использовать лакомства, конструкторы, головоломки, мозаики, яркие игрушки как подкрепление. Согласно методике RDI важно, чтобы ребенок с РАС ориентировался не на стимулы, а именно на взрослого, на общение и взаимодействие с ним. Само общение, удовольствие от него и становится подкреплением для ребенка, мотиватором к дальнейшему взаимодействию. Дети должны научиться понимать мимику, жесты, движения родителей. Но для занятий с ребенком по данной методике рекомендуется создавать максимально спокойную

обстановку без посторонних раздражающих факторов. Авторы рекомендуют использовать сенсорно бедную среду, например завешивать комнату тканями, если интерьер очень броский и содержит посторонние предметы. На начальных этапах взаимодействия не следует включать много взрослых (максимум 2) и других детей. Продолжительность занятий должна быть не менее 2-3 часов ежедневно.

На начальном этапе не используют никаких сложных игрушек, на чем ребенок может заикнуться, потому что цель – сформировать интерес к общению, а не усугубить и без того чрезмерно развитый интерес к взаимодействию с предметами, а не с людьми. Поэтому реквизит для игр должен быть простейший. Мячи, мягкие подушки без рисунков и надписей (их можно использовать многими способами – строить из них крепости, падать на них, прятать под ними предметы, кидаться ими, и др.), одеяло для игры в прятки, еда и т.п.

В конце второго уровня можно начинать проводить занятия с ребенком и другими детьми, но не сверстниками, а с младшими детьми. Взрослый должен вмешиваться минимально – только если его попросят, или если ситуация очевидно зашла в тупик.

Очень много внимания уделяется развитию навыков невербального общения. Более 80 % информации в процессе общения мы получаем через невербальную коммуникацию: выражение лица, позу, взгляд, тон голоса и много других штрихов. Именно благодаря пониманию этих нюансов мы можем буквально «считывать» нашего собеседника. Дети с аутизмом часто не понимают эти сигналы и сами не используют их в общении. Именно на развитие понимания невербальной коммуникации и освоение ее ребенком в RDI направлено множество упражнений для взаимодействия, которые приведены в *Приложении 5*.

Достоинства метода

- Основная работа проводится родителями.
- Работа начинается в очень раннем возрасте.
- Подход RDI в финансовом отношении очень дешев.

Недостатки

- Научных исследований, подтверждающих правильность подхода RDI, недостаточно.

1.2.2. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ВТОРИЧНОГО НАРУШЕНИЯ ПРИ РАС

Эстетопсихотерапия (арт-терапия)

В широком понимании эстетопсихотерапия (арт-терапия) включает довольно много направлений (музыкотерапию, танцевальную терапию, креативную терапию, театральную терапию, созерцание красот природы и т.д.) и «дает возможность использовать все виды деятельности в жизни ребенка, стимулирует его инициативу, активность, удовлетворяет его эмоциональные потребности» [9].

Эти виды воздействий (по сути своей, варианты психотерапии), бесспорно, могут быть очень полезны, если будут соблюдены определенные условия. Важнейшее из них – любой конкретный метод должен рассматриваться как часть общей коррекционной работы, часть индивидуальной коррекционной программы.

Музыкальная терапия

Музыкальную терапию чаще всего определяют как терапию контакта, возникающего при совместном исследовании звукового пространства при помощи музыкальных средств [37]. Это направление коррекционной работы в настоящее время используется достаточно широко, но зародилось оно еще в конце 40-х – начале 50-х годов XX века, причем именно как средство установления контакта с аутичным ребенком. Для этого существуют определенные предпосылки.

Как известно, человек обладает двумя вариантами слуха: частото-тональным и речевым. Частото-тональный слух возникает еще внутриутробно и обеспечивает возможность восприятия многообразного богатства неречевых звуков. Речевой слух развивается позднее, позволяет воспринимать человеческую речь, ее смысл, и обычно, что вполне понятно, приобретает ведущую роль в слуховом восприятии человека, вытесняя частото-тональный, неречевой слух на второй план.

При аутизме одним из проявлений неравномерности развития сенсорных систем часто является своеобразная асинхрония формирования слуховой функции: речевой слух по ряду причин задерживается в развитии, и ведущую роль продолжает сохранять частото-тональный («первичный») слух, что на определенном этапе развития перестает соответствовать изменившемуся значению компонентов

звуковой среды для развития ребенка в целом. Ведущим в окружении становится речевое общение, к которому ребенок с аутизмом часто оказывается еще не готовым, и возникший дисбаланс между возможностями аутичного ребенка и ведущими акустическими характеристиками среды могут негативно сказаться на развитии коммуникации как таковой. Возникающий пробел как раз и может заполнить музыкальная терапия, поскольку невербальная природа музыки делает ее универсальным средством коммуникации [1].

Известно еще несколько особенностей терапевтического действия музыки, которые могут успешно использоваться в случае аутизма:

- музыка пробуждает чувства и эмоции, ускоряет физиологические и психологические процессы, повышает физический и психический тонус;
- звуковые стимулы обладают уникальной способностью мощно воздействовать на тело и психику вне зависимости от интеллектуального уровня индивида и внешних условий;
- внутренняя структура музыки обладает потенциалом для самоорганизации индивида или группы индивидов;
- музыка влияет на музыкальное поведение;
- музыка облегчает обучение, приобретение навыков;
- музыка является кросс-культуральным средством экспрессии и др.

Однако, музыкальная терапия, хотя и является действенным средством установления контакта и взаимодействия с аутичным ребенком, не может стимулировать развитие содержательной стороны общения и взаимодействия, и это основной лимитирующий фактор этого популярного подхода. Непременным условием эффективности занятий музыкальной терапией с аутичными детьми является достаточный уровень компетентности музыкотерапевта в вопросах аутизма и его коррекции.

Изобразительная деятельность

Возможности использования изобразительной деятельности в коррекционной работе с аутичными детьми различны в зависимости от особенностей развития.

Для большинства детей с РАС рисование (как и иная графическая деятельность) исходно представляет значительную трудность, что может быть

обусловлено многими причинами (одной или несколькими): неразвитостью тонкой моторики, сниженным мышечным тонусом и повышенной утомляемостью руки, сложностями пространственной ориентировки, особенностями воображения, недостаточными возможностями подражания действиям педагога. Некоторые из этих трудностей (прежде всего моторного характера) преодолеваются с помощью подготовительной работы, в то время как другие (в первую очередь, проблемы воображения) оказываются более стойкими. На почве этих трудностей, в ходе попыток их преодоления (особенно неподготовленных) очень легко формируется негативизм к графической деятельности, поэтому преподаватель должен быть осторожным: вводить ребенка с аутизмом в мир изобразительной деятельности следует постепенно и дозированно.

У части детей с аутизмом (преимущественно эндогенного генеза) изобразительная деятельность не только не вызывает негативизма, но довольно быстро становится привлекательным занятием как средство самореализации в русле аутистических фантазий. В этих случаях задача преподавателя оказывается качественно иной: как с помощью изобразительной деятельности связать эти фантазии с реальностью, несколько «заземлить» их, по возможности оберегая творческие возможности как таковые.

Кроме того, занятия изобразительной деятельностью с аутичными детьми могут помочь в решении целого ряда других задач, например: в развитии у ребенка потребности в общении и обогащении форм контакта, включая навыки совместной деятельности; в развитии стереотипов совместной деятельности со сверстниками и взрослыми и придании этим стереотипам возможно большей гибкости, социальной адекватности за счет насыщения их эмоциональным опытом; в развитии воображения и способности к децентрации [4].

В реальной практике занятие всегда оказывается многоцелевым, причем на начальных этапах особенно важно сохранять ориентацию на развитие коммуникации, взаимодействия. Вот как Т.И. Морозова [24] описывает методику, разработанную талантливым педагогом А.В. Аршатским. Большой лист бумаги крепится на железном пюпитре при помощи объемных фигурок домика, паровозика, человечка, лодочки. Фигурки распределяются так, чтобы на листе бумаги можно было бы создать сюжет в процессе рисования. Лодочка рисуется внизу листа, и,

когда ребенок кистью (или мы двигаем рукой ребенка) размазываем ниже лодочки синюю краску, эмоционально комментируя, что мы рисуем реку; одновременно сажаем человечка в лодочку и говорим, что это мальчик (девочка) плывет, и как ему приятно качаться на волнах; если ребенку нравится качаться (на качелях, на руках взрослого), то он обращает внимание на слово «качаться» и включается в сюжетное рисование, и сюжет развивается дальше [24].

Таким образом, занятия изобразительной деятельностью могут быть достаточно эффективны, но их следует рассматривать не как самостоятельное направление, но как одну из составляющих общей коррекционной программы. Использование изобразительной деятельности требует определенной подготовительной работы и нецелесообразно на начальных этапах коррекции. Как и в случае музыкальной терапии, следует подчеркнуть, что преподаватель изобразительной деятельности должен быть подготовлен в области воспитания и обучения детей с аутизмом, в противном случае он не сможет стать полноценным членом команды специалистов, работающих с аутичным ребенком.

В некоторых случаях в ходе занятий, не отменяя их терапевтического значения, творческий компонент изобразительной деятельности может стать ведущим.

Игротерапия

Игра – естественная форма деятельности в детском возрасте. Через игру ребенок узнает мир, знакомится с межличностными отношениями, осваивает различные виды деятельности. При аутизме игра нарушена, и эта важная особенность развития детей с РАС отражена в основных современных классификаторах.

Социально-имитативная, ролевая игра для большинства детей с аутизмом не доступна в силу глубоких нарушений восприятия, внимания, воображения, социального взаимодействия, когнитивных процессов (прежде всего, символизации и репрезентации психической деятельности других людей). Такая игра может стать средством коррекционного процесса только после предварительной подготовительной работы на определенном этапе общего коррекционного процесса, причем в разной степени и не во всех случаях. Например, в одной из коррекционных программ в рамках прикладного поведенческого анализа обучать игре с другими детьми предполагается не ранее, чем на втором году реализации

общей программы развития, причем речь идет, по-видимому, лишь о формальном игровом взаимодействии [40]. О необходимости подготовки к использованию ролевой игры в терапевтических целях сообщают и некоторые авторы, считающие основным направлением работы с аутичными детьми коррекцию эмоциональной сферы [39].

Методические подходы, ориентированные на преимущественное развитие эмоциональной сферы (эмоционально-уровневый подход, DIR-FT, RDI, Денверская модель), фактически используют игротерапию в разных вариантах как ведущий метод. В рамках традиционных поведенческих подходов (TEACCH, АВА) к игротерапии относятся формально, большого значения ей не придают и, во всяком случае, не рекомендуют использовать игротерапию как ведущий метод, особенно на начальных этапах коррекционного процесса.

Таким образом, не вызывает сомнений, что в коррекции аутизма игротерапевтические методики могут быть очень полезными, а иногда и необходимыми, однако они ни в коем случае не панацея. Их применение должно быть частью общей комплексной коррекционной работы.

Глобальное чтение

Для обучения аутичных детей чтению и письму была модифицирована методика «глобальное чтение». Эта методика была первоначально разработана для глухих детей [13]. В нее были введены некоторые традиционные приемы работы по развитию способности выделять звук и букву в слове, по отработке графических навыков и обучению началам письма. Эта методика широко используется разными авторами (О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, Г. Доман и др.) в своих работах. Далее приведена методика глобального чтения, изложенная О.С. Никольской [25].

Первый этап

Первый этап работы, во время которого ребенок должен постепенно привыкнуть к учебной ситуации, начинается с рассматривания фотографий из семейного альбома. Мама вместе с ребенком перебирают снимки, сделанные летом на даче, на отдыхе, во время памятных событий, праздников, – фотографии членов семьи, самого ребенка, в том числе сделанные, когда он был совсем маленьким.

Мама комментирует снимки, подробно рассказывая ребенку о том, что он видит на фотографии. Вместе они как бы заново переживают приятные моменты, причем важно, чтобы и мама, и ребенок получали от этого удовольствие.

Затем отбираются фотографии самого ребенка и членов его семьи. Мама (или вместо нее педагог) готовит для всех фотографий таблички с надписями: "Я", "МАМА", "ПАПА", "БАБУШКА", "ДЕДУШКА", "СЕСТРА", "БРАТ".

Занятие проводится в удобной для ребенка обстановке – не обязательно за столом, можно на диване, на полу. Мама раскладывает перед ребенком фотографии слева, а таблички с надписями – справа (в начале занятий используется не больше пяти снимков и, соответственно, не более пяти подписей). Затем их количество можно увеличить до 7–10). Она берет одну фотографию и кладет ее посередине, затем находит для этого снимка табличку с надписью и кладет ее под фото, комментируя: «Смотри, это наш папа (показывает на снимок). А здесь написано: «Папа» (показывает на табличку)». То же самое мама проделывает и со всеми остальными снимками.

Позже, когда ребенок привыкает к такой организации занятия, мама выполняет это задание руками ребенка. Она берет его левую руку, выбирает ею нужную фотографию и кладет ее посередине (в центр зрительного поля ребенка). Затем правой рукой ребенка мама берет нужную табличку и кладет ее под фотографию. При этом она объясняет: «Это фотография бабушки. А вот написано: «Бабушка». После нескольких совместных занятий ребенок усваивает способ действий с фотографиями и табличками, и часть заданий может выполнять самостоятельно.

Во время занятия мама находится рядом с ребенком. Если ему необходима помощь, она может либо взять его рукой нужный снимок или подпись, либо просто подсказать ему, что сейчас нужно сделать.

На этом этапе обучения мы используем простые слова, произношение которых совпадает с их написанием (например, слово «дом»), так как в этом случае ребенку будет легче справиться с заданием.

На первом этапе ребенок должен усвоить понятия "карточка" и "надпись-табличка". Для этого мама может специально подписать некоторые предметы домашнего обихода, например сделать этикетки для продуктов, наклейки на баночки с крупами. Можно просто отправиться с ребенком на кухню – "проверить запасы",

и показывать ему пакеты с сахаром, солью, крупами, макаронами, одновременно прочитывая надписи на них. Можно "навести порядок" на книжной полке, где хранятся детские книги и журналы, прочитывая названия книг; можно также разложить пластинки, диафильмы, показывая ребенку этикетки на них и прочитывая надписи. На улице надо обратить внимание ребенка на таблички с названиями улиц, прочитывать названия магазинов. Потом дома мама может нарисовать маршрут прогулки, подписывая в нужных тестах: "Аптека", "Продукты" и т. п.

Второй этап

Второй этап может начаться с оформления альбома, куда мама наклеивает все фотографии и подписи к ним (или просто их подписывает). Затем подбираются 7–10 картинок с изображениями хорошо знакомых ребенку предметов (картинки должны быть выполнены в одном стиле) и готовятся таблички с надписями: "ЧАШКА", "ЛОЖКА", "МОЛОКО", "СОК", "СТОЛ", "СТУЛ", "МАШИНА", "КУКЛА", "СОБАКА", "РУБАШКА" и т.п. Занятия проводятся по той же схеме, что и на первом этапе.

Отметим, что для детей третьей и четвертой групп (по О.С. Никольской) первый этап необязателен. С ними можно сразу заниматься по картинкам, включив в набор 2–3 фотографии близких людей и самого ребенка. С этими детьми возможно также обойтись без манипулирования их руками, так как большинство из них смогут выполнить задание сами после того, как педагог несколько раз покажет, как нужно его выполнять.

Постепенно набор картинок и табличек нужно увеличивать. Это можно делать двумя способами. Первый – последовательно осваивать категории предметов, т. е. предлагать ребенку картинки и надписи к ним по теме "Транспорт", затем, когда он их освоит, брать тему "Одежда", потом "Продукты питания" и т. д. Второй способ – предлагать ему несколько картинок из разных тем. При этом важно учитывать интересы и привязанности ребенка, выбирать интересные ему темы.

Работа с альбомом. Одновременно с работой над картинками мама (или вместо нее педагог) начинает работу с альбомом. На каждой странице альбома осваивается новая буква. Вначале мама сама пишет эту букву, затем просит вписать ее ребенка – краской, фломастером, карандашом, ручкой. Потом рисуются предметы: вначале те, название которых начинается с данной буквы, затем такие, в

середине названия которых есть данная буква, и, наконец, те, название которых заканчивается данной буквой. Если ребенок может, то он рисует нужный предмет сам по просьбе педагога, либо педагог рисует рукой ребенка. Можно не рисовать предмет, а вырезать картинку с изображением этого предмета из какого-нибудь журнала и наклеить ее в альбом.

Затем картинка (рисунок) подписывается печатными буквами, причем слово может написать мама сама, оставляя ребенку место, чтобы он мог дописать нужную букву (либо она дописывает эту букву рукой ребенка) [25].

Система Монтессори

Разработана в начале XX века Марией Монтессори.

Девиз методики: «Помоги мне сделать это самому». Одна из самых сильных сторон методики Монтессори – в системности и целостности. Это позволяет выстроить образовательный процесс от рождения до взрослости в единой логике.

В системе Монтессори ребенок признается главным действующим лицом собственного развития, а взрослый – главным условием этого развития, образцом культуры, конструктором пространства взросления. Поскольку он способен осознанно и творчески изменять и себя, и мир вокруг, он способен оказать огромное влияние на то, каким создаст себя ребенок.

Суть методики Монтессори:

1. Выстраивание воспитания ребенка на основе наблюдения за ним.
2. Врожденным является не результат-инстинкт, а интерес к культуре и развитию, названный человеческими тенденциями.
3. Отличие человека в раннем детстве, которое получило название впитывающего разума.
4. Понятие сензитивных периодов как механизма адаптации.
5. Важность самостоятельности и собственной активности как необходимым условием развития.

Подробнее об этих принципах [33]:

Наблюдение за ребенком позволяет почерпнуть из его поведения и интересов информацию о том, чем ему лучше помочь.

Человеческие тенденции

Вместо желания реализовать инстинкт, как это делают животные, человеческий детеныш рождается с желанием человеческого:

– еще не умея общаться, жаждет общаться, нуждается в причастности к себе подобным не меньше, чем в пище;

– имея крайне ограниченные возможности мозга, жаждет познавать, мыслить и понимать, упорядочивать и разбираться в происходящем вокруг;

– почти не владея собственным телом, уже хочет совершенствовать себя и свои возможности, движения, хочет и получает удовольствие от использования собственного тела для исследования мира;

– обладает мощными способностями к абстрагированию и воображению, тягой к восприятию и созданию прекрасного, потребностью к смыслопорождению.

В разные периоды жизни человек по-разному, на доступном для себя уровне удовлетворяет эти потребности-тенденции. Они являются мотивационной первоосновой развития, собственной активности, самосозидания и самосовершенствования.

Впитывающий разум – способность ребенка до 6 лет вбирать огромное количество информации о культуре, человеческих взаимоотношениях и качествах, и буквально делает ранний опыт частью своего мозга.

Благодаря впитывающему разуму ребенок:

– закладывает основы собственной личности,

– выучивает один или несколько языков любой сложности,

– овладевает собственным телом, превращаясь в умелого и ловкого деятеля.

Опыт раннего возраста нуждается в логичности, систематизированности, свободе от лишнего стресса и других помех. Взрослый делает обстановку вокруг ребенка такой, чтобы впитывание всего и сразу было удобным и полезным.

Сензитивные периоды

Если человеческие тенденции присущи человеку в любом возрасте, то сензитивные периоды – временны.

Основные положения о сензитивных периодах:

- ребенок никогда уже не будет учиться чему-либо с такой легкостью, как в соответствующий сензитивный период своего развития;

- сензитивные периоды универсальны и индивидуальны одновременно, поэтому важно наблюдать за ходом развития ребенка;

- используя знания о времени наступления основных сензитивных периодов, необходимо устроить для ребенка возможность упражнять свои органы чувств, навыки социальной жизни, речи и т. д.

Основными сензитивными периодами возраста 0 месяцев – 6 лет Монтессори выделяла следующие:

1. Период восприятия порядка (от 0 до 3 лет)

Это лучшее время приучить ребенка к порядку. Основные сферы порядка: в окружающей среде; во времени и последовательности событий (запускаются «внутренние часы» ребенка); во взаимодействии с взрослыми. Помочь ребенку разобраться в хаосе мира может, прежде всего, внешний порядок. Значение порядка не переоценить – внешний порядок обуславливает появление внутреннего (порядок в мыслях, чувствах, движениях).

2. Период развития движений и действий (от 1 до 4 лет)

Важный показатель общего психического развития ребёнка – психомоторное развитие (чем и является крупная моторика). Физические упражнения благотворно влияют на весь организм. В этом возрасте физические движения активно влияют и на развитие головного мозга.

Именно поэтому малышей тянет к уличным площадкам с их лестницами, горками и качалками. Все это позволяет в максимальной степени развивать двигательные навыки, координацию движения, вестибулярный аппарат ребенка, его гибкость и ловкость, укреплять различные группы мышц и суставов.

3. Период сенсорного развития (от 0 до 5,5 лет)

Малыш, знакомясь с предметом, задействует все каналы восприятия (рассматривает, ощупывает, извлекает звуки, нюхает, пробует на вкус), то есть изучает его целостно. С возрастом один из каналов восприятия становится ведущим. В это время формируются первые понятия о цвете, форме, величине предметов.

4. Период восприятия маленьких предметов (от 1,5 до 5,5 лет)

Все знают о роли развития мелкой моторики: связь с речевым центром, развитие зрительно-моторной координации, ловкости и точности движения, развитие кисти и пальцев рук, подготовка к письму и многое другое. Такие занятия,

как перекладывание бусин, фасоли, нанизывание мелких бусин на шнурок, мозаика, миска с пшеном и спрятанными в ней мелкими игрушками, перекладывание ложкой и пересыпание крупы, и многое другое удовлетворяют потребности этого сензитивного периода.

5. Период речевого развития

Чем меньше ребенок, тем более наглядными должны быть все понятия, с которыми он знакомится. Для эффективного усвоения понятия необходим так называемый «чувственный опыт» (пощупать, потрогать, понюхать и т.д.). В зоне языка малыш знакомится с окружающим его миром: наборы животных (домашних и диких), муляжи фруктов, овощей, грибов, мини копии жилого дома и фермы, макеты жилищ животных, тематические паззлы, карточки и книги и т.д. – все материалы позволяют максимально доступно узнавать новое. Однако не стоит забывать, что источник информации в языковой зоне – взрослый (педагог или мама).

6. Период развития социальных навыков

В возрасте 2,5 – 6 лет ребенок начинает активно интересоваться формами вежливого поведения. Ребенок подражает тому, что он видел и пережил дома, на улице, и воспроизводит это бессознательно в своем поведении. Ребенок в этом возрасте быстро усваивает формы общения и хочет их применять.

Уважение, наблюдение и самостоятельность

Корректная степень делегируемой ответственности выделяется взрослым на основе постоянного наблюдения за ребенком, который своим поведением и интересом показывает нам, чем живет его самосозидание сейчас.

Полезно, когда ребенок делает все, что он уже может, так рано, как это возможно (и это не про раннее развитие, а про *своевременность*). Иногда для этого нужно просто позволить ему действовать, но чаще нужно адаптировать к возможностям и самим размерам ребенка его ближайшее окружение: домашнюю обстановку и дидактические материалы.

Свобода и ответственность

Не менее, чем предоставить свободу, важно, чтобы она была посильной. Свобода выбора есть у того, кто знает, из чего он выбирает. Чтобы обладать таким знанием, нужен жизненный опыт. Монтессори-воспитание – это создание для ребенка условий, где он может: исследовать, экспериментировать, совершать ошибки, замечать их, самостоятельно исправлять.

Посильная ответственность учит быть ответственным, опыт решения проблем – решать проблемы, позитивный опыт взаимодействия с другими учит умению жить и добиваться своих целей сообща [33].

Альтернативные и поддерживающие средства коммуникации

К альтернативным и поддерживающим средствам коммуникации относят:

- мимику,
- интонации,
- обмен предметами,
- жесты (социальные, Makaton, русский жестовый язык),
- технические средства (коммуникаторы, приложения для планшетов),
- письмо и печатание,
- карточки PECS.

Рассмотрим подробнее один из методов этого раздела, используемый наиболее часто.

Карточки PECS

Система общения при помощи обмена карточками (The Picture Exchange Communicatiјn System, сокращенно – PECS) разработана Энди Бонди и Лори Фрост в США в 1985 году [34]. Они использовали принцип пирамиды в обучении, оперируя понятиями прикладного анализа поведения, при этом подчеркивая важность развития навыков целенаправленного общения независимо от его модальности. Цель PECS – научить ребенка коммуникативной инициативе.

Смысл системы PECS – в обмене карточками (а не просто в их использовании), т.е. в формировании модели диалога между взрослым и ребенком.

Обязательное условие для начала занятий по этой системе – сформированная мотивация ребенка что-то получить или что-то сделать.

Основные этапы работы с карточками PECS:

1 этап. Физический обмен

Ребенок учится инициировать общение или передавать просьбу. Обмен карточки с изображением на сам предмет.

2 этап. Расстояние и настойчивость

Перемещение в пространстве с карточками (альбомом) и привлечение внимания партнера, а также обмен ими.

3 этап. Различение

Ребенок должен выбрать из нескольких карточек ту, на которой изображен желаемый ребенком предмет, и обменять ее на предмет.

4 этап. Структура предложения

Использование сразу нескольких карточек, создающих шаблон предложения «Я хочу»

Провокация речи: взрослый проговаривает фразу, потом недоговаривает последнее слово, ожидая от ребенка продолжения.

5 этап. Расширение предложения.

Добавление прилагательных, числительных, глаголов, ответы на вопросы и т.д. «Что ты хочешь?» - ребенок отдает карточку

6 этап. Комментирование

Спонтанное комментирование ребенком происходящего с ним, когда ребенок свободно общается со взрослым, или отвечает на вопросы, что происходит, что он видит, что слышит и т.д.

Анималотерапия (методы, связанные с взаимодействием с животными)

В работе с детьми с аутизмом часто используется ряд методов, связанных с взаимодействием с животными. Анималотерапия для детей с аутизмом является одной из методик, позволяющих установить контакт особенного ребенка с окружающим миром. Отношение пользователей к этим видам терапии в целом позитивное. Отрицательные результаты связаны, в основном, со страхами животных и ситуаций, с ними связанных.

Противопоказания к использованию анималотерапии

В первую очередь, это аллергия на шерсть или слюну того или иного животного. Не стоит прибегать ни к одному виду зоотерапии и при наличии острых инфекционных заболеваний у пациента. Залог успеха – положительное отношение к процедуре, так что определенный тип животных не стоит использовать тем, кто с ненавистью или агрессией к нему относится [2].

В основном анималотерапия для детей с аутизмом – это терапия с участием лошадей, собак, кошек и дельфинов. Выбор животного должен определяться предпочтениями и особенностями самого ребенка.

Иппотерпия (занятия с лошадьми)

Иппотерапия (лечение с помощью лошади) – один из видов психотерапии, средство воздействия на людей как с соматической, так и с психической патологией. При езде на лошади реализуется уникальный комплекс благоприятных воздействий на двигательную сферу (общая и тонкая моторика, координация движений), усиливается общее кровообращение, есть данные о положительном влиянии этого метода на внимание, мышление, память, исполнительные функции, на формирование уверенности в своих силах.

Инструментами иппотерапии являются не только сама лошадь и процесс верховой езды, но и связанные с этим физические нагрузки, а также все, что связано с уходом за лошадью и ее обслуживанием. Много зависит и от квалификации терапевта (тренера), степени его компетентности в вопросах аутизма и его коррекции.

Принято считать, что при нарушениях опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич, кифозы, сколиозы, последствия полиомиелита) иппотерапия более эффективна, чем при аутизме, шизофрении и других видах психической патологии, однако, многие родители детей с аутизмом считают, что место иппотерапии в общем комплексе мер помощи ребенку с аутизмом весьма значительно. Однако, все описанные выше несомненно положительные результаты, имеющие место и при аутизме, для аутизма являются неспецифическими и не направлены на решение основных проблем ребенка с аутизмом, то есть иппотерапия является весьма полезным классическим вспомогательным методом.

Дельфинотерапия

Дельфинотерапия оказывает положительное влияние на развитие моторных навыков, речи и коммуникации у детей с различными отклонениями в развитии, в том числе с РАС и умственной отсталостью.

Сторонники этого метода считают, что общение с дельфином позволяет очень многое, в том числе: преодолеть самоизоляцию, стимулировать развитие личности, восполнять дефицит положительных эмоций, повышать уровень активного

внимания и т.д. Несмотря на отсутствие анализа непосредственных механизмов перечисленных эффектов, можно вполне допустить наличие неспецифических положительных результатов, но такие же по своей положительной направленности результаты можно получить с помощью многих других средств (например, при взаимодействии с другими животными), и никакой свойственной только дельфинам специфики здесь не просматривается.

Если ребенок относится к взаимодействию с дельфином положительно, это используют как побудительное средство (и даже как подкрепление) к выполнению тех или иных заданий в русле различных подходов.

В некоторых программах предусматривается участие детей с аутизмом в уходе за дельфином, его кормлении и дрессировке. Кроме того, такие программы помимо непосредственного контакта с дельфинами часто включают плавание, ныряние и другие общеукрепляющие процедуры. В то же время, программы с участием дельфинов непродолжительны и весьма дороги.

Канистерапия (занятия с собаками)

В классическом понимании канистерапия – это занятия пациента по определенной методике со специально обученной собакой. Однако можно говорить и о ненаправленной канистерапии – в случае, если взаимодействие происходит с собственным домашним питомцем. Присутствие собаки актуально на занятиях лечебной физкультурой, реабилитационных мероприятиях и даже уроках у логопеда. Положительное влияние собаки на человека обеспечивает возможности реализации следующих задач:

- Мотивация к двигательной активности, так как собак надо выгуливать.
- Переключение внимания у пациентов с агрессией и гиперактивностью.
- Снижение уровня стресса и тревожности, обеспечение положительного эмоционального фона [2].

Фелинотерапия (занятия с кошками)

Кошки являются наиболее привычными домашними животными. Мнение о том, что кошка – не только врач, но и отличный диагност, имеет под собой определенные основания, ведь эти животные часто ложатся на больные места. При этом человек достаточно быстро чувствует облегчение, так как температура тела кошки

выше, чем у человека, так что она оказывает своего рода согревающий эффект. Однако это не единственная целительная способность кошек. Абсолютное большинство кошек демонстрирует образец безмятежного отношения к жизни. Такое состояние вместе с положительным отношением к самой кошке обеспечивает хороший эмоциональный фон, что немаловажно при лечении любого заболевания.

Фелинотерапия актуальна для лечения широкого спектра заболеваний, в первую очередь – психоэмоциональных нарушений: депрессий, неврозов, других психических расстройств. Кошки полезны и для тех, кто страдает от сердечно-сосудистых недугов, ведь даже полчаса в компании кошки достаточно для того, чтобы стабилизировать сердечный ритм и давление.

Важную роль в положительном воздействии на пациента является кошачье мурлыканье. Его звуковой диапазон находится в пределах от 16 до 44 Гц, и по мнению ученых, именно это обеспечивает эффективность лечения. Мурлыканье стабилизирует нервную систему, а также хорошо влияет на иммунитет и запускает регенеративные процессы в организме человека [2].

1.3. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С РАС

1.3.1. ЗАДАЧИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основные задачи коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС в дошкольном возрасте – смягчить или скорректировать аутистические сложности поведения и подготовить ребенка с РАС к школьному обучению.

По мнению С.А. Морозова, Т.И. Морозовой [21], чтобы подойти к реализации поставленных в ФГОС целевых установок *по всем образовательным направлениям*, с детьми с РАС необходимо проделать большую предварительную работу (начиная с ранней помощи, затем на начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного образования).

Ее важнейшие этапы:

1. Установить взаимодействие с ребенком, возможно – эмоциональный контакт;
2. Отработать стереотип учебного поведения (с использованием любого методического подхода, соответствующего особенностям данного ребенка);

3. Обучить выполнению простейших инструкций;
4. Сформировать произвольное подражание.

Главным целевым ориентиром начального этапа является смягчение обусловленных аутизмом трудностей развития до уровня, позволяющего ребенку принимать участие в групповых или в индивидуально-групповых занятиях и перейти хотя бы частично к традиционным формам дошкольного образования и, следовательно, к основному этапу. Это *именно целевой ориентир*, но не цель и не задача, поскольку очень разными являются не только сроки достижения результата, но его качество и даже сам факт: в части случаев на протяжении всего периода дошкольного образования групповые занятия оказываются недостижимыми или настолько формальными, что теряется смысл участия в них.

Поскольку система ранней помощи только начинает развиваться, практически все дети с РАС приходят в ДОО без предшествующей коррекционной работы. Практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна.

Для начального этапа дошкольного образования основной и фактически единственной *формой образовательного процесса* являются индивидуальные занятия. Важно понимать эту форму работы не только как следствие коммуникативной недостаточности ребенка и неспособности специалиста ввести его в группу. Индивидуальные занятия следует рассматривать как шаг к развитию коммуникации, поскольку общение с группой, классом, социумом начинается с общения с отдельным человеком, один на один легче понять другого человека, его намерения, поведение, поступки, в таких условиях проще установить взаимодействие, эмоциональный контакт, создать предпосылки для расширения круга общения, обогащения форм и содержания коммуникации.

Основными задачами коррекционной работы являются:

1. *Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира*, что означает:

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых;
- способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («*мой* нос», «*моя* рука»);

– способность выделять объекты окружающего мира вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т. д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

2. Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

– формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно;

– взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное произвольное подражание;

– реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

– установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе;

– развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;

– использование конвенциональных формы общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и по возможности взгляда в глаза человеку, к которому обращаешься («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

3. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:

– формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

– формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

– в меру уровня коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития – игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);

– возможность совместных учебных занятий;

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе:

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребенка;

5. Становление самостоятельности:

- обучение использованию расписаний;
- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
- постепенное замещение декларативных форм памяти процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

- умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации – умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и с другими людьми;
- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т. п.);

7. Формирование позитивных установок к разным видам труда и творчества:

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и/или адекватных видов подкрепления;
- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

– формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка и ситуации;

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

– формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;

– обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:

– обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

– смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности;

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

– создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; наличие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; мотивация к общению;

– возможность реципрокно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);

– возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей – родителей, специалистов, друзей и т. д.).

Коррекционная работа в том или ином виде сопровождает человека с аутизмом очень длительно, иногда всю жизнь, и является в той или иной степени необходимым компонентом получения образования всех уровней. Это особенно актуально в первые годы жизни, в дошкольном образовании.

Какие же *возможности* можно использовать в настоящее время, для того чтобы дать ребенку дошкольного возраста с РАС коррекционную помощь достойную по качеству и в достаточном объеме?

1. Занятия в рамках программы с психологом, дефектологом, логопедом допускаются ФГОС ДО, однако, во-первых, трудно рассчитывать, что объем этих занятий будет во всех случаях достаточным, и, во-вторых, нужны специалисты, компетентные в вопросах коррекции РАС, что в настоящее время встречается нечасто. Иногда дефицит кадров можно восполнить за счет сетевого взаимодействия, что оправдано, если такое взаимодействие носит стабильный характер (нужно учитывать легкость формирования стереотипов у детей с РАС).

2. Педагоги дошкольного воспитания и воспитатели (при условии повышения квалификации по вопросам коррекции РАС) должны включать коррекционные задачи в программу (прежде всего, в индивидуальную) по любой образовательной области, что имеет большое значение особенно для генерализации знаний и навыков, полученных на индивидуальных занятиях.

3. Недостаточный объем коррекционной работы можно частично компенсировать занятиями в других организациях (ресурсный центр, центр психолого-медико-педагогического сопровождения, негосударственные организации) при условии взаимодействия, координации деятельности всех участвующих в лечебно-коррекционном процессе структур (лучше – при наличии единой индивидуальной программы).

4. Огромное значение имеет вовлеченность родителей в комплексное сопровождение и, в частности, в коррекционную работу. Родителей необходимо обучать определенным методам, чтобы они могли принять активное участие в коррекционной работе, взять некоторую часть объема занятий на себя (только под руководством специалистов!), участвовать в генерализации навыков. Кроме того, родителям приходится координировать действия различных структур, что (как и другие функции) невозможно без определенного уровня компетентности в вопросах РАС и их коррекции.

В каждом случае организационные решения могут быть различными, главный критерий – обеспечить адекватный – качественно и количественно – уровень коррекционной работы. Фактическое отсутствие специальных (коррекционных) образовательных организаций не только существенно нарушает права родителей детей с РАС в плане выбора вида образовательной организации, но и ограничивает возможности решений по определению образовательной траектории этих детей.

1.3.2. ЗАДАЧИ ЭТАПА ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА С РАС К ШКОЛЕ

Переход от дошкольного образования к начальному общему образованию для детей с РАС с учетом особенностей их развития происходит много сложнее и обязательно требует предварительной подготовки, причем для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Все задачи подготовки ребенка с РАС к школе можно разделить на:

- социально-коммуникативные,
- поведенческие,
- организационные,
- навыки самообслуживания и бытовые навыки,
- академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе *пропедевтического периода*, главная цель которого – подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению. Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению.

Необходимо подчеркнуть, что какова бы ни была выраженность аутистических и коморбидных нарушений, подготовка к переходу к школьному обучению необходима всем детям с аутизмом, и прежде всего это относится к аспектам, лежащим в основе приобретения жизненной компетенции. Действительно, если основами академических знаний и навыков способны овладеть не все дети с аутизмом, то жизненные компетенции необходимы всем, только акценты могут быть расставлены по-разному, в зависимости от глубины и структуры расстройств и индивидуальных особенностей.

Формирование социально-коммуникативных навыков

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков – когда ребенок способен к реципрокному речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы общения; устанавливает контакт с партнером;

обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения [20].

Очевидно, что дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко (скорее никогда), особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнером и инициации контакта.

Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе, – это отсутствие негативизма к пребыванию в одном помещении с другими детьми, в плане речевого развития – способность принимать на слух фронтальную (в самом крайнем случае индивидуальную) инструкцию.

Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребенок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удается достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо понимать речь (устную, жестовую и/или письменную). Сообщения об успешном освоении школьной программы (вплоть до полного среднего и даже высшего образования) на основе альтернативных и аугментативных форм коммуникации вызывают большие сомнения. В то же время, во этих случаях альтернативные формы коммуникации могут стать ведущими: временно, как этап перехода к звучащей речи, или на длительный период, если формирование звучащей речи сильно затруднено или невозможно.

Следует стремиться сформировать потребность в общении, развить адекватные возможностям ребенка формы коммуникации, прежде всего устную речь, в случае необходимости использовать те или иные возможности компенсации, в том числе альтернативные формы коммуникации.

Коррекция проблемного поведения

Проблемное поведение – одна из наиболее сложных проблем, с которыми приходится работать при подготовке ребенка с аутизмом к школе; во многих случаях именно проблемы поведения становятся фактором, определяющим (ограничивающим) выбор формы обучения. Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, следует начинать как можно раньше, с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна

продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Особого внимания требуют следующие моменты.

- Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм поддаются лечебно-коррекционным воздействиям легче, чем стереотипные формы поведения
- Стереотипии неоднородны по происхождению и требуют дифференцированного подхода к коррекции (психолого-педагогической, медикаментозной, или перевод их в социально приемлемую форму).
- Для выбора подхода к коррекции проблемного поведения очень важно учитывать, что в их основе могут лежать не только различные экзогенные причины, так и эндогенные факторы (иногда их сочетание). В случае экзогенного происхождения решающую роль в коррекции играют психолого-педагогические методы, прежде всего поведенческие [22; 23; 16; 14 и др.]. В случае более легких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое воздействие [25; 7]. Наличие эндогенной составляющей, тяжелая степень выраженности поведенческих проблем вне зависимости от их генеза требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Наличие к определенному возрасту поведенческих проблем (или – реже – наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП. Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребенка, однако это получается не всегда.

В последние годы все большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребенок занят, вовлечен в какую-то – желательно совместную – деятельность. Все

более напряженный темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т. п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться в худшем случае просто мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искаженного понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения вызывают проблемное поведение.

Правильная организация взаимодействия ребенка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование и др. – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но вряд ли решит проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

Организационные проблемы перехода ребенка с РАС к обучению в школе

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода – адаптировать ребенка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

- выдерживать урок продолжительностью 30–40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учетом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т. д.).

Для ребенка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть чаще всего невозможно.

Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребенка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он несомненно должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжелых и осложненных формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

В рамках АВА отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить «учебный стереотип» на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована порочная система, но с некоторыми отличиями:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребенка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т. д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются и снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие,

интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;

- особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи и т. п.).

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, необходимо сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас академических знаний, потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям.

Как показывает опыт, недостаточная организация поведения (или тем более ее отсутствие) ребенка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребенка, является четкая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы». Для этого хорошо подходит традиционная классно-урочная система, и в пропедевтический период дошкольного образования, и в начальной школе (по крайней мере, в первые годы обучения) ее нужно придерживаться.

Критика этой системы, которая как бы сдерживает свободу развития ребенка, ограничивает возможности его самореализации, не позволяет в полной мере развернуться его способностям, отчасти справедлива, но в случае аутизма положительные моменты все же преобладают. Кроме того, представления ребенка с аутизмом о содержании своих устремлений часто незрелы и носят искаженный

характер, и свободу выбора следует предоставлять по мере формирования гибкости поведения, самоконтроля, способности осуществлять выбор как таковой.

Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения в школе

Когда ребенок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете и т. п. – может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем – как и многих других – нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются в основном детей с тяжелыми и осложненными формами РАС или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5–6 лет возможно в русле различных подходов – прикладного анализа поведения [22; 23], Floortime [7]; главное – сделать так, чтобы к началу школьного обучения они были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены в организационном, нормативном и кадровом отношении.

Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Даже если предыдущие задачи решить своевременно и в полной мере не удастся, но интеллектуальные возможности ребенка не исключают в принципе обучения по тому или иному варианту АООП НОО обучающихся с РАС (иногда даже по 8.4), необходимо приступить к подготовке к школьному обучению.

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко ошибочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определенного внимания педагогов даже в старших классах и, как показывает практика последних лет, даже в вузах.

Методические аспекты развития речи у детей с аутизмом

Значение работы по коррекции нарушений развития речи при аутизме определяется ее исключительной важностью как основного средства коммуникации и высших форм мышления.

Работа по развитию речи при аутизме должна начинаться как можно раньше, желательно в системе ранней помощи, и продолжаться постоянно как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

Естественно, в пропедевтическом периоде уровень речевого развития у детей с РАС может оказаться очень разным в сравнении как друг с другом, так и с возрастной нормой. Тем не менее, в 7–8 лет всем предстоит пойти в школу, и главное, без чего школьное обучение, общение с учителями и другими учениками будет крайне затруднено – это понимание речи. Основные задачи по формированию и развитию понимания речи подробно описаны в литературе [22; 23; 20].

Например, в [21] С.А. Морозов описывает следующий способ обучения детей, плохо понимающих речь, прежде всего мутичных.

В свободной ситуации специалист просит ребенка, не понимающего речь, показать ряд предметов в окружающей обстановке. Как правило, это те предметы, которыми ребенок пользуется часто. Например, на занятиях по физкультуре, которые проводятся не реже трех-четырех раз в неделю, постоянно используются мяч, батут, гантели, тренажер и т. д. Ребенок слышит названия этих предметов, выполняет с ними соответствующие действия в составе группы или по подражанию. Если предлагается взять гантели или заниматься на тренажере, а ребенок инструкции не выполняет, нужно выяснить, какова причина невыполнения инструкции: он не понимает название этих предметов, у него нарушено внимание, он погружен в себя или есть негативизм к такого рода занятиям.

Предварительно ребенка обучили выполнять инструкции «Дай», «Покажи», «Дай такой же», «Где это?».

Выбираем небольшое количество предметов (5–6), одна часть из которых ему знакома по занятиям, другая часть не использовалась и не знакома. Если на индивидуальном занятии (чтобы исключить ситуативное понимание и действия по образцу) при предъявлении инструкции внимание ребенка сконцентрировано на учителе (есть контакт «глаза в глаза»), но все инструкции не выполняются, можно заключить, что инструкции не понимаются.

Обучение пониманию названий предметов строится следующим образом.

1. Ребенку предъявляют карточку с фотографией предмета и дают инструкцию: «Покажи это!» (не называя предмет). Если ребенок не показывает предмет, следует провести работу по обучению понимания его названия до тех пор, пока инструкция «Покажи это!» не будет выполнена со всеми предметами.

2. Ребенку дают устную инструкцию (без предъявления фотографии), например, «Покажи, где тренажер!». Если он не показывает какой-то из названных предметов, проводится обучение, до тех пор, пока не будут показаны все изучаемые предметы. Уже на этом этапе мы добились понимания названий предметов на слух. Затем переходим к следующему этапу, который подготавливает ребенка к использованию карточек на основе глобального чтения (запоминания начертания слова глобально).

3. Ребенку предъявляют карточку с названием предмета и просят «Покажи это!» или «Где это?», и далее по схеме предыдущих этапов.

Результат: ребенок соотносит предмет, его фотографию, его название на слух и написанное. Помимо понимания названия мы создаем предпосылки для чтения или узнавания простых предложений, важных для элементарной коммуникации.

Сходная схема используется для обучения пониманию названия действий, простых предложений с теми же предметами. Параллельно такое же обучение распространяется на другие ситуации, важные для формирования коммуникации, социально-бытовых навыков и жизненной компетенции в целом.

В случаях тяжелых и осложненных форм аутизма, когда у ребенка с тяжелыми нарушениями речи, интеллекта и с подчеркнута ведущей ролью зрительного восприятия, зрительной памяти удалось сформировать учебное поведение, интерес к

обучению и преодолеть негативизм к моторной деятельности, нужно начинать работу над пониманием речи, развитием коммуникации с использованием клавиатуры компьютера. Необходима клавиатура только с русскими буквами. На клавиши помещают наклейки с теми буквами, которые изучаются и которые будут использоваться для составления знакомых, понятных ребенку слов; по мере усвоения материала спектр букв и слов постепенно увеличивается. Конкретная программа составляется с учетом особенностей каждого ребенка.

Как показывает практика, детям с аутизмом понимание названий действий оказывается сложнее, чем понимание названий предметов. Для преодоления этих трудностей используется следующий порядок работы.

Снимаются короткие (максимум одна минута) сюжеты, на которых знакомые ребенку взрослые (чаще всего сотрудники организации, которую он посещает, но не мама, папа или другие близкие) выполняют действия, пониманию названия которых мы хотим обучить. Голос за кадром называет это действие: «Ест», «Идет», «Сидит», «Говорит по телефону» и т. д.

На следующем этапе то же выполняют дети (не братья или сестры), текст: «Он ест», «Он идет», «Она прыгает» и т. д.

Далее используются сюжеты с участием самого ребенка: «Я сижу», «Я лежу», «Я пью» и т. д.

После этого нужно перейти к использованию карточек.

Таким образом, обучение пониманию названий действий сочетается с подготовкой к правильному использованию местоимений, что представляет большую сложность для детей с РАС. Последовательное использование всех этапов не является строго обязательным, для относительно легких случаев по усмотрению педагога (психолога) какой-то из этапов может быть пропущен.

В пропедевтическом периоде основной акцент должен быть сделан на тех трудностях, которые не удалось преодолеть ранее и которые для данного ребенка являются наиболее существенным препятствием для начала обучения в школе. Конкретный перечень этих проблем весьма велик: это могут быть эхолалии, нарушения звукопроизношения и грамматического строя речи, трудности использования местоимений, обращения, диалога, спонтанности высказывания, просодики и др. Традиционные логопедические методики нужно использовать с учетом индивидуальных особенностей ребенка с аутизмом.

Результаты этой работы будут во многом определять выбор варианта программы начального общего образования.

Методические аспекты обучения детей с РАС чтению

По мнению С.А. Морозова [21], многим детям с аутизмом обучение технике чтения дается легче, чем другие академические предметы, при условии, что при обучении учитывались аутистические особенности ребенка.

Овладеть техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия, тем не менее, большинство детей с РАС необходимо обучать чтению. Особенно это касается детей, у которых аутистические расстройства выражены глубоко (вплоть до случаев мутизма). Этим детям необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром.

Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого глобального чтения, для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать свое желание, согласие или несогласие с ситуацией и т. д.).

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребенка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», любимая пища, игрушка и т. п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т. д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение. Использовать его целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными. Глобальное чтение следует рассматривать

как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и, как отмечалось ранее, для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно.

«При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо еще раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, мы часто используем «Читаю сам» (1–3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Суцевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. Для многих детей (но не для всех!) не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе» [21].

В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса, сверхпристрастия или тем более влечения ребенка: очень трудно будет перейти к другим темам, двигаться дальше.

При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно, а при аутизме они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удается достичь желаемого до перехода ребенка с аутизмом в школу.

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребенка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребенка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации,

иногда подкрепление в рамках АВА и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту (даже очень небольшому), но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь.

Если ребенок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение. Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

Методические аспекты обучения детей с РАС письму

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у аутичных детей наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и в дальнейшем – негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь – одна из форм общения и речи в целом (в некоторых случаях основная для человека с аутизмом); письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой

моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно в более раннем возрасте. Такие занятия изначально строятся на основе дидактических игр (мозаика, пазлы, нанизывание бус, лепка, конструктор «лего» и т. д.) и, по возможности, подключать эмоциональные игры, в которых требуется моторная деятельность. В дальнейшем необходимо организовывать целенаправленные занятия по развитию указанных функций, подключая для этого физкультуру, ритмику, пальцевую гимнастику; во многих случаях помогают и занятия музыкой.

До начала работы с прописями нужно уделить определенное внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т. д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.).

В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречается у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребенка», низкая посадка пальцев на ручке и т. д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки любой ценой не следует, так можно вызвать и усилить негативизм к письму и графической деятельности в целом.

Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем – на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия *строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой*. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и тем более к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу.

Методические аспекты обучения детей с РАС основам математических представлений

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так много трудностей в пропедевтическом периоде.

В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий», «больше – меньше», «равно», «одинаково», «на сколько больше – на сколько меньше» и т. д. (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предмета до пяти без пересчета. Особо следует обратить внимание на соотнесение количества и цифры, места числа в ряду натуральных чисел (предыдущее число, последующее число). Важно научить ребенка пониманию, что такое состав числа и – в дальнейшем – использовать это понятие в практике вычислений.

Параллельно с обучением письму необходимо учить ребенка писать цифры и математические знаки, при этом не фиксироваться на названиях знаков «плюс»,

«минус», параллельно отмечать, подчеркивать их математическое значение: плюс – прибавить, минус – отнять, вычесть.

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребенка соотношению числа и количества предметов, усвоению состава числа. Еще раз необходимо подчеркнуть, что следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

Есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают.

Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но решить простые задачи «из жизни» и раскрыть смысл результата вычислений не могут.

С проблемами при решении задач сталкиваются практически во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата условия и вопроса задачи в связи с фиксацией на каких-то частностях.

Работа по решению задач должна быть постоянной и продолжаться до тех пор, пока навык не будет освоен и понят.

Пропедевтика обучения основам математических знаний крайне необходима, так как, казалось бы простые вещи, которых не понимают дети с аутизмом, если их своевременно не преодолеть, могут затруднить в дальнейшем (начиная с первого класса) изучение этой важнейшей дисциплины в целом [21].

Раздел 2. РАБОТА С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С РАС ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семьи, в которых растут дети с аутизмом, отличаются напряженностью и грузом переживаний даже от семей, имеющих детей с другими тяжелыми нарушениями развития. И для этого есть вполне объективные причины.

Эти причины и процессы, которые протекают в семьях, воспитывающих детей с РАС, подробно показаны в методическом пособии «Работа с родителями детей с РАС в раннем возрасте». Здесь мы рассмотрим некоторые моменты, характерные для семей, в которых растут дети с РАС дошкольного возраста.

О.С. Никольская [26] пишет: «После постановки диагноза (или его подтверждения) состояние стресса для семьи, которая продолжает сражаться за своего ребенка, нередко становится хроническим. Это особенно очевидно в наиболее тяжелых случаях, когда родители сталкиваются с нарастающими или фиксирующимися проблемами поведения их малыша (страхами, агрессией и самоагрессией, влечениями, расторможенностью, нарушением чувства самосохранения), которые сильно осложняют жизнь семьи. Они же делают мучительными, а иногда и практически невозможными любые попытки социальной адаптации ребенка – прогулки на детской площадке, совместные выходы в магазины, поездки в метро, посещение поликлиники, прием гостей. В случае выраженной сверхпривязанности ребенка к матери или особой остроты его поведенческих проблем мама сама часто лишается даже минимума социальных контактов (не имея возможности не только отлучиться из дома, но даже и поговорить по телефону)».

Однако серьезный стресс испытывают и родители, воспитывающие детей с менее выраженными трудностями поведения, которые надеются на то, что трудности временны, и пытаются пристроить ребенка в детский сад.

В нашей стране это во многом связано с отсутствием какой-либо системы помощи детям с аутизмом, с тем, что существующие детские учреждения не готовы к принятию детей с необычным, сложным поведением. Даже если ребенок по своему состоянию может посещать дозированно детский сад или какую-либо обучающую группу детей, в лучшем случае его терпят, не пытаясь обычно включать в занятия. Это и понятно. Недостаточно просто хорошего, доброжелатель-

ного отношения воспитателя к особому ребенку, не всегда хватает и верных интуитивных представлений, и знаний о том, как вести себя с ним, как наладить с ним контакт. Необходимы определенные условия, к которым относятся, во-первых, малое количество детей в группе; во-вторых, наличие рядом с аутичным ребенком постоянного сопровождающего (тьютора), который может комментировать то, что происходит вокруг, постепенно включать малыша во взаимодействие с другими детьми.

Очень часто родители сталкиваются с тем, что воспитатели, педагоги и даже психологи массового или специализированного детского сада (например, логопедического или для детей с задержкой развития), в котором иногда может оказаться ребенок с аутизмом, хотят помочь ребенку и его семье, но не знают, как это сделать. Поэтому родители таких детей оказываются в совершенно особом положении по сравнению с воспитываемыми детьми с другими нарушениями – слуха, зрения, речи и т. д. Они не могут быть уверены, что найдут учреждение, в котором ребенку будет оказана квалифицированная помощь, где его смогут подготовить к школе. Практически каждой семье, пытавшейся устроить ребенка с аутизмом в дошкольное учреждение, не удавалось этого сделать с первого раза.

Вообще непросто найти специалиста (психолога, дефектолога, логопеда), который согласился бы работать с таким ребенком. На местах, как правило, помочь такому ребенку не берутся – и приходится не только далеко ездить, но и месяцами ждать, когда подойдет очередь на консультацию. А после консультации, в длительном ожидании следующей, родители вынуждены самостоятельно претворять в жизнь полученные рекомендации, не имея никакой поддержки и помощи. Вместе с тем, дошкольный возраст ребенка с РАС, как уже было сказано, отличается особым разнообразием и интенсивностью поведенческих трудностей. Родителям часто бывает сложно правильно оценить вновь появившуюся проблему и адекватно отреагировать на нее, или в рутине повседневных забот заметить признаки положительной динамики развития малыша и поддержать зарождающиеся позитивные тенденции.

К концу дошкольного возраста ребенка его близкие обычно «торопят события», проявляя максимальное усердие в обучении школьным навыкам в ущерб необходимым занятиям по эмоциональному развитию. Продвижение в речевом

развитии и возможность ребенка овладеть учебными навыками (чтением, письмом, счетом) к концу дошкольного возраста являются для родителей главными критериями успешности его будущей социальной адаптации. Поэтому все физические и душевные силы матерей тратятся на бесконечное «натаскивание», а отдача при этом бывает недостаточной: пассивно ребенок владеет многим, а активно использовать свои знания и умения не может, так же как и проявить их в новой ситуации. Кроме того, чрезмерно интенсивные занятия по такой системе могут вызывать и негативизм ребенка, который забрасывает ранее любимый букварь за диван или требует закрыть тетради, повторяя: «Не писать, не писать» и т. п. [26]

2.1. Особенности влияния семьи на процесс обучения ребенка с РАС

Все основные коррекционные подходы при РАС указывают на необходимость активного участия семьи в коррекционном процессе. Ребенок с РАС живет в семье, он зависим от эмоциональной атмосферы семьи, как огурец в рассоле – от состава рассола. Семья активно влияет на способность ребенка включаться в образовательный процесс.

Чем младше ребенок, тем более показана работа с родителями, в первую очередь с мамой. Так как в норме примерно до трех лет (в случае с разными ОВЗ – гораздо дольше, иногда пожизненно) ребенок находится в ситуации слияния с мамой. Именно мама обеспечивает для него ситуацию психологической и физической безопасности. Обычно счастливая и довольная своей жизнью женщина эту функцию выполняет легко и с удовольствием. Однако если мама сама находится в состоянии крайней усталости, или в горе, или в депрессии, или у мамы активизируется ее детская травма, то ей очень тяжело обеспечивать для ребенка эту безопасность: оставаться для ребенка эмоционально доступной и устойчивой [28].

Практическая работа с семьями, воспитывающими детей с РАС, показывает, что при всем многообразии ситуаций в разных системах, эмоциональный фон семей остается одинаковым во всех этих семьях на протяжении многих лет, это своеобразный «коктейль» из тяжелых эмоций, среди которых:

- Гнев, раздражение, возмущение, злость, ярость;
- Страх, тревога, паника, беспокойство;

- Собственная вина, и попытки найти виноватого;
- Стыд, чувство собственной негодности, отверженности;
- Отвращение, презрение, отвержение, отторжение;
- Печаль, горечь, отчаяние, грусть, уныние, тоска, апатия;
- Разочарование; бессилие, и др.

Постоянно испытывать все это многообразие эмоций не хочется никому, поэтому бессознательно включаются все возможные психзащиты для ухода от неприятных переживаний. Поскольку все эмоциональные силы родителей тратятся на сдерживание проживания эмоций собственного горя, у них не остается сил на поддержание нормальных отношений внутри семьи. Мама уже не в состоянии оставаться эмоционально доступной для ребенка с РАС с его противоречивыми аффективными реакциями. Напряжение между членами системы увеличивается, накопленное напряжение периодически изливается в скандалах и взаимных претензиях. Компенсаторные механизмы психики каждого члена семейной системы истощаются. Вследствие этого нарушаются все функции семейной системы.

Ребенок включен в семейную систему, которая, как и любая система, стремится к равновесию (гомеостазу). Поскольку ребенок физически не может выйти из отношений с родителями, ему приходится адаптироваться к любому отношению со стороны взрослых, в том числе и к проявлениям эмоциональной недоступности (что ребенок интерпретирует как холодность, отвержение), независимо от причин, вызвавших такое отношение: ребенку не объяснишь, что родители горюют, особенно если родители сами отрицают свое горе. Роль любого ребенка в любой семье всегда объединяющая. Все эмоциональное напряжение между любыми членами семьи ребенок чувствует и компенсирует собой, своим телом: болезнями, плохим поведением, страхами, зажимами и поэтому не имеет сил развиваться в своем темпе. Он бессознательно готов заплатить любую цену, вплоть до собственной жизни, за поддержание целостности своей семьи. Все его силы расходуются на выживание в этих условиях. Привычные тяжелые эмоции в семье сильно осложняют и замедляют коррекцию РАС ребенка.

Уменьшение эмоционального напряжения между родителями (а также бабушками, дедушками, сиблингами) снимает с ребенка задачу «спасать семью» от разрушения (объединять любой ценой, жертвуя собой) и дает ему шанс наконец заняться собственным развитием: с интересом познавать мир, опираясь на надежную привязанность к психологически стабильному взрослому.

Поэтому помощь родителей своему ребенку с РАС должна осуществляться по двум направлениям: снижение напряжения внутри семьи, чтобы обеспечить приемлемые условия для развития ребенка, и работа непосредственно с ребенком по его абилитации и коррекции РАС (см. табл.).

Таблица

Помощь родителей своему ребенку с РАС

Работа в семье (снижение эмоционального напряжения):	Работа с ребенком (абилитация и коррекция РАС):
<ul style="list-style-type: none"> - Проживание личного горя: 1) шок, 2) агрессия, 3) торг, 4) депрессия, 5) принятие; - Отношения со старшими; - Парные отношения; - Родительско-детские отношения. 	<ul style="list-style-type: none"> - Поиск специалистов (врачи, дефектологи, логопеды, психологи); - Изучение РАС и методов его коррекции; - Научиться общаться с ребенком на его языке; - Перенос навыков от специалистов в жизнь.

Снижение эмоционального напряжения внутри семьи достигается после проживания личного горя, в результате восстановления уважения и принятия в отношениях с супругами, старшими родственниками и детьми. К сожалению, родители часто даже не догадываются о том, что на эту задачу нужно осознанно обращать свое внимание и прикладывать усилия для ее решения. Чаще всего родители свои эмоции просто подавляют, вытесняют, а все свое внимание направляют на поиск специалистов для ребенка, на безуспешные попытки неподготовленной социализации («Отдадим его скорее в садик, в коллективе он сам всему научится!»), и на зарабатывание средств на платную абилитацию. Однако, без решения этой задачи практически невозможна эффективная целенаправленная

планомерная помощь родителей своему ребенку с РАС. Невозможна потому, что создать необходимые условия для абилитации ребенка (см. «Общие принципы основных коррекционных подходов», с. 10) родитель, находящийся в горе или депрессии, *технически* не способен. Для того, чтобы соблюдать все эти принципы, т.е. использовать на практике любой из основных коррекционных подходов, взрослый должен стать психологически стабильным, устойчивым. То есть должен выйти из кризиса, «прожить свое горе». Тогда и привязанность ребенка с РАС к ставшему психологически стабильным родителю может служить для него надежной опорой при абилитационной работе. Эта задача может быть решена родителями с помощью психолога, в личной или групповой психологической работе.

Работа с ребенком заключается в: поиске специалистов (врачи, дефектологи, логопеды, психологи); изучении РАС и методов его коррекции; наработке навыка общения с ребенком на его «языке»; переносе навыков от специалистов в жизнь. Эта задача может быть решена родителями через получение достоверной непротиворечивой информации о РАС и его коррекции, а также в совместной работе со специалистами и в самостоятельной работе по освоению новых навыков. К сожалению, в 100 % случаев на эту работу родителям не хватает собственных сил. Изучение и наработка новых навыков, многолетняя самостоятельная организация помощи своему ребенку и полная перестройка собственной жизни требуют очень много сил, физических и психических. Однако вся психическая энергия родителей блокирована непрожитыми подавленными эмоциями и уходит на удержание собственной психики от разрушения [35]. Энергия на эту работу появляется у родителей только после проживания личного горя.

Ключевым моментом для выстраивания эффективной помощи ребенку с РАС в семье по обоим направлениям является полное проживание своего горя (с выходом в стадию принятия) хотя бы одним из родителей. В идеале эта внутренняя работа родителей должна сопровождаться специалистом – психологом, для предотвращения осложнений (застревания на одной из стадий горевания на долгие годы), которые сейчас, к сожалению, встречаются повсеместно.

Процесс принятия диагноза ребенка сопровождается сложными переживаниями и проходит по-разному не только в разных семьях, но и у членов одной семьи.

Если застревание на какой-либо стадии горевания произошло, то возможны следующие варианты:

- активный поиск панацеи, пробование «всего подряд без разбора»;
- агрессивное, требовательное и конфликтогенное поведение членов семьи по отношению друг к другу, к врачам или педагогам;
- длительная депрессия, апатия;
- потеря интереса к проблемам ребенка, иногда оформляемая как логический исход («отработанная ситуация»);
- пассивное смирение без попыток повлиять даже на то, что вполне доступно изменению.

Принятие нарушения развития (в том числе аутизма) у своего ребенка можно считать достигнутым, если:

- родители и другие члены семьи могут спокойно говорить о проблемах ребенка между собой и с посторонними;
- проблемы ребенка не поглощают близких полностью и не вытесняют все их интересы;
- забота о ребенке сохраняется, но не переходит в гиперопеку;
- близкие не боятся поощрять самостоятельность ребенка;
- в случае, когда приходится наказывать ребенка, родитель или другой член семьи не испытывает чувства вины перед ним;
- члены семьи способны участвовать в планировании работы с ребенком совместно со специалистами.

Таким образом, для успешной коррекции РАС ребенка необходимо положительное насыщение привязанности (эмоциональной связи) родителей с ребенком [28]. Только семья может создать нужные условия для организации максимально эффективного коррекционного процесса. Только родители могут изменить преобладающие эмоции внутри семьи, изменив свои привычки. Необходимо клинико-психологическое сопровождение не только ребенка с аутизмом, но и семьи, в которой он растет (семейным психологом), и это сопровождение важно не только для родителей, но и для самого ребенка с РАС.

2.2. Влияние информации на выбор жизненной стратегии семьи

В настоящее время информации по проблеме аутизма много, очень много. В последние пять – десять лет количество публикаций по этой тематике растет очень быстро, фактически экспоненциально. Это научные статьи и монографии, статьи и книги общественных деятелей и родителей, художественные произведения, огромные информационные ресурсы Интернета. Не то что прочесть, прослушать и просмотреть, только познакомиться с таким объемом информации даже для профессионала фактически невозможно; тем более это сложно для родителей.

Возникает необходимость выбора, оценки информационных источников, их сравнения, анализа, принятия каких-то важных решений на основе этих сведений.

Такая работа сложна, требует хорошей базовой подготовки, высокого уровня критичности и, наконец, просто много времени. У родителей чаще всего какого-то из перечисленных моментов нет, и, хотя рассчитывать на свои силы можно и нужно, необходима определенная осторожность и разборчивость. Нужно понимать, что есть разные точки зрения, разные взгляды на те или иные аспекты проблемы, в которой сохраняется очень много нерешенных вопросов. Рассчитывать на абсолютную истину вряд ли стоит также потому, что все дети с аутизмом разные: то, что хорошо одному ребенку, может совсем не подойти другому, а метод, подходящий на начальном этапе, не даст результата (а может быть, окажется даже вредным) на последующем. Такие же неоднозначности подстерегают в определении объема работы, спектра вспомогательных методов и во многих других вопросах.

Идеальный случай – руководство со стороны опытного специалиста, которому семья доверяет и чьим доверием пользуется. Грамотный наставник никогда не требует полного подчинения, приветствует положительную инициативу, свои рекомендации обязательно аргументирует. Чтобы сотрудничество семьи и специалистов было эффективным, нужно чтобы они разговаривали на одном языке, могли понимать друг друга. Для этого обязательно нужно информировать родителей ребенка дошкольного возраста о необходимости диагностики РАС и о процедуре ее проведения (если у психиатра еще не были, и если есть страх психиатрии), о том, что происходит с их ребенком (структура нарушения при РАС), а также о всех методах коррекции РАС, и о том, какое влияние на развитие ребенка с РАС оказывают отношения внутри семьи.

2.3. Конфликты между семьей ребенка с РАС и ДОО

После изменения закона «Об образовании» образовательные учреждения уже не могут официально отказаться работать с ребенком с РАС, как это происходило ранее. Однако у ДОО существует множество ограничений, из-за которых часто невозможно наладить коррекционно-развивающую работу с ребенком с РАС.

Родители ребенка с РАС ничего не знают об ограничениях ДОО и часто бывают недовольны тем, как организована работа с их ребенком и результатами этой работы.

Персонал ДОО ничего не знает об ограничениях семьи ребенка с РАС, и бывает недоволен «закрытостью» родителей, их отказами включаться в коррекционно-образовательный процесс. Поэтому возникают острые конфликтные ситуации между семьей, воспитывающей ребенка с РАС, и образовательным учреждением. Договориться иногда бывает крайне сложно.

Сторонам конфликта так сложно услышать друг друга потому, что сторон в конфликте не две, а три. И интересы этих трех сторон отличаются друг от друга кардинально. У ДОО – свои интересы, у родителей – свои интересы, а у ребенка с РАС – свои интересы, которые не совпадают ни с интересами родителей, ни с интересами ДОО. Интересы же ребенка с РАС в момент выяснения отношений между семьей и ДОО представлять некому.

Интересы ДОО:

1. Организовать образовательный процесс с учетом своих возможностей/ограничений, и возможностей/ограничений ребенка.
2. Обеспечить безопасность образовательного процесса так, чтобы никто в классе никому не мешал: ни ребенок с РАС не мешал бы коллективу, ни коллектив не мешал бы ребенку с РАС получать образование.

Интересы родителей:

1. Чтобы ребенок получал образование с учетом своих возможностей.
2. Чтобы у родителя наконец-то появилось свободное время на решение своих вопросов (работа, здоровье, отношения и т.д.), пока ребенком занят кто-то, кроме него – в данном случае ДОО.

Интересы ребенка с РАС:

1. Чувствовать себя в безопасности, в таком месте и с такими людьми, которые понимают его и учитывают его особые потребности (это основное условие для возможности учиться, если оно не выполнено – никакой учебы со стороны ребенка не будет, он просто не сможет ничего усвоить).

2. Познавать мир, приобретать знания, умения и навыки с учетом своих интересов и возможностей.

Часто разница интересов и приоритетов трех сторон самим конфликтующим (родителям и ДОО) бывает не очевидна, и возможна подмена интересов ребенка интересами других сторон в конфликте.

Если ни одна из конфликтующих сторон не готова отделить свои интересы от интересов ребенка, то для решения подобного конфликта необходим будет медиатор (посредник) – например, семейный психолог, представляющий интересы ребенка с РАС. При спокойном обсуждении возможностей/ограничений всех трех сторон возможно организовать образовательный процесс, удовлетворяющий всех.

Прежде всего на совместной встрече для выработки общего решения нужно озвучить интересы и потребности всех сторон конфликта.

Родителей ребенка с РАС также часто необходимо информировать о том, в чем заключается инклюзия непосредственно при РАС, какие условия должны быть обязательно соблюдены при социализации (см. с. 11), и чем вредит ребенку неподготовленное формальное помещение его в детский коллектив.

Полезно также обсудить вопросы об ограничениях каждой из сторон и чем эти ограничения можно компенсировать, какие есть ресурсы у всех сторон.

1. Учитывается ли состояние ребенка?

Чувствует ли он себя в безопасности в новом месте и с новыми людьми?

Он уже владеет хоть какими-нибудь коммуникативными навыками?

Сколько времени ребенок удерживает внимание, прежде чем пресытится его психика?

Учитывается ли сенсорный профиль ребенка? Он вообще известен родителям и педагогам?

Какими методами проводилась коррекция РАС, или она не проводилась ни в каком виде?

Что из внешних стимулов нового окружения может вызвать у ребенка истерику? Чем его успокоить?

Сколько времени ребенок способен спокойно выдерживать отсутствие родителя?

До каких пор воздействие (информационное, сенсорное, воспитательное и т.д.) на этого конкретного ребенка – это еще обучение, а с каких пор – уже насилие, требующее от ребенка невозможного?

2. Учитываются ли возможности/ограничения ДОО?

Есть ли возможность у этой конкретного ДОО выделить дополнительные ставки для педагогов (тьюторов) для детей с РАС?

Есть ли возможность структурировать пространство в этом конкретном ДОО для этого конкретного ребенка с РАС?

Педагоги владеют методами коррекционной работы с РАС? Им интересно работать с такими нарушениями, или они только терпят (боятся) ребенка?

Согласно ли ДОО оплачивать курсы повышения квалификации по РАС педагогам, работающим с этим ребенком?

Согласен ли педагог тратить свое время на обучение новым методам работы для взаимодействия с ребенком с РАС?

Сколько времени педагогу потребуется на освоение новых навыков?

Как может строиться работа с ребенком в то время, пока педагоги учатся новым методам?

Достаточна ли оплата для педагогов за работу с ограничениями ребенка?

Что еще, кроме денег, мотивирует этих конкретных педагогов?

3. Учитываются ли ресурсы/ограничения семьи.

Берет ли родитель на себя труд изучать методы коррекции РАС?

Использует ли коррекционные методы в обычной повседневной жизни, помогая ребенку отрабатывать новые навыки и облегчая тем самым жизнь ребенку?

Ждет ли родитель, что педагоги-волшебники превратят его неудобного ребенка в кого-то более удобного?

Что готов изменить родитель в своем привычном рабочем графике ради учета образовательных потребностей своего ребенка (например, для организации ребенку щадящего адаптационного периода в новом месте обучения)?

Готов ли родитель потратить столько времени, сколько потребуется его ребенку на адаптацию? Или пусть ребенок справляется сам?

Какие еще есть возможности для организации образования ребенка с РАС, кроме тех, которые требует родитель? Может быть, рассмотреть их плюсы и минусы подробнее? Может, они лучше соответствуют интересам ребенка, а конфликтуют только с интересами родителя?

Как еще родитель готов выразить свою любовь к своему ребенку с РАС, кроме зарабатывания денег привычным способом?

Есть ли силы и желание у родителя делать что-то самостоятельно для своего ребенка? На какой стадии выгорания в данный момент родитель находится в отношениях со своим ребенком? Необходима ли родителю психологическая или иная помощь?

Специфика роли медиатора в конфликте

Каким образом учесть интересы всех сторон, когда каждый из участников конфликта сосредоточен на том, чтобы добиться удовлетворения своих интересов за счет другой стороны? Так, чтобы все участники остались довольны процессом, чтобы каждый получил в итоге свою пользу?

Главное условие достижения согласия: в фокусе внимания для всех участвующих должны находиться интересы ребенка с РАС.

На втором месте – ресурсы семьи и ресурсы ДОО прямо сейчас. У кого из них что есть для этого конкретного ребенка с его возможностями – не на бумаге, не в мечтах, а в реальности, здесь и сейчас. Кто из них что готов вложить в этот коррекционно-образовательный процесс?

Медиатору придется разъяснить сторонам конфликта, что «заставить» другую сторону исполнять свои обязанности так, как хочется им – не вариант решения проблемы. А также придется осветить существующее сейчас положение обеих сторон, потому что они, как правило, ничего не знают о том, что у другой стороны конфликта есть какие-либо трудности и ограничения.

Родителям необходимо разъяснять существующее сейчас положение в системе образования, в самом общем виде и применительно к конкретной ДОО:

Ограничения педагогов

- Отсутствие обученных в вузе специалистов по коррекции именно РАС;
- Отсутствие четких министерских инструкций по организации работы с детьми с РАС;
- Отсутствие навыка разработки индивидуальных образовательных программ;
- Недостаток или полное отсутствие навыков коррекционной работы, и зачастую даже теоретических знаний по коррекции РАС;
- Отсутствие регулярного повышения квалификации именно по РАС;
- Отсутствие ставок в конкретных ДОО для тьюторов;
- Неадекватная оплата умеющим работать и уже работающим педагогам;
- Нехватка площадей в ДОО для открытия ресурсных групп;
- Отсутствие кураторов и супервизоров у педагогов на местах;
- Нет правовых основ для использования зарубежных специальных методик коррекции РАС с подтвержденной эффективностью;
- Отсутствие продолженности и преемственности психолого-педагогической помощи между ранней помощью и ДОО, между ДОО и школой; и т.д.

Иногда родителям приходится разъяснять такие, казалось бы, очевидные вещи, как наличие узкой специализации у дефектологов и логопедов: что не всякий дефектолог, и не всякий логопед умеют корректировать РАС (и не всякий хочет), и что бессмысленно требовать у педагога, работающего в группе общеразвивающей направленности (или даже в логопедической или ЗПР), делать то, чего он не умеет (и/или не хочет).

Педагогам необходимо разъяснять специфику эмоционального состояния родителей ребенка с РАС, не проживших еще кризис принятия диагноза ребенка, и которое может вынуждать их к конфликтам (застревание на стадии «агрессии»). При отсутствии психологической помощи взрослым членам семей такое осложненное протекание процессов горевания [35], к сожалению, встречается повсеместно, и это необходимо учитывать в совместной работе.

Кроме того, педагогам приходится рассказывать и об отличии этой категории семей от семей с детьми с др. ОВЗ [12], а также об условиях, в которых эти семьи принимают решения о помощи своим детям.

РАС

- Закон есть, подзаконных актов нет
- Гос. системы помощи нет
- Гос. вузы не готовят узких специалистов по коррекции РАС
- Реабилитации за гос. счет фактически нет
- Большое количество рекламы при отсутствии научных знаний по коррекции РАС и критериев отбора воздействий для своего ребенка
- Занятия с ребенком – стрессор
- Понимание, что перспективы в большинстве отрицательные (ПНИ)
- Восстановить функциональность могут только 10% семей
- Застывание в кризисе принятия диагноза – 20-30 лет
- Признак достаточной ответственности (эффективности) родителя – **самому стать** лучшим специалистом по коррекции и координировать работу приглашенных специалистов (знать, руководить)

др. ОВЗ

- Закон и подзаконные акты есть
- Гос. система помощи есть
- Гос. вузы готовят узких специалистов по коррекции разных ОВЗ
- Реабилитация за гос. счет есть
- Непротиворечивая информация по коррекции различных ОВЗ есть
- Занятия с ребенком – мотиватор
- Понимание, что перспективы в большинстве положительные (самостоятельная жизнь)
- Восстановить функциональность могут 90% семей
- Прохождение кризиса принятия диагноза – несколько месяцев
- Признак достаточной ответственности (эффективности) родителя – **выбрать** лучшего специалиста по коррекции из имеющихся и следовать его указаниям (доверять, подчиняться)

В основе доверия и конструктивного сотрудничества между родителями и специалистами должно быть несколько моментов [21]:

- признавать приоритет интересов ребенка с аутизмом над интересами других участников коррекционного процесса;
- принимать ребенка таким, как он есть, но стремиться сделать максимум возможного для его успешного развития;
- осознавать, что возможности комплексной коррекции не безграничны, понимать, что нельзя требовать от ребенка и друг от друга невозможного;
- уметь радоваться любым, даже, казалось бы, самым маленьким достижениям ребенка.

Семья ребенка с РАС и ДОО должны стать не противниками, а сотрудниками для реализации одного процесса, результатом которого может быть интерес и радость от образовательного процесса у ребенка с РАС.

2.4. Рекомендации семейным психологам

1. Независимо от возраста ребенка с РАС (ранний возраст или дошкольный), основной акцент в работе психолога с семьей должен быть направлен на восстановление нормального психологического состояния *родителей*. Если родитель стабилен – абилитация ребенка имеет шанс на реализацию. Если родитель нестабилен – даже идеальная работа специалистов может не дать ожидаемого результата.

2. До выхода родителя ребенка с РАС из кризиса принятия диагноза показана работа с горем, после выхода на стадию принятия – работа по преодолению проблем в отношениях между членами семьи, а также поиск новых ресурсов.

3. В работе с членами семей, воспитывающими детей с РАС, *противопоказан психоанализ*, т.к. использование этого метода усугубляет состояние родителей. Хорошие результаты на практике дают методы системной семейной терапии, экзистенциальный, гуманистический подходы, эмоционально-фокусированная терапия, гештальт-терапия, транзактный анализ, арт-терапия, и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алвин Дж., Уорик Э. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. Пер. с англ. – М., 2004.
2. Анималотерапия URL: https://medaboutme.ru/zdorove/spravochnik/slovar-medicinskih-terminov/animaloterapiya/?utm_source=copypaste&utm_medium=referral&utm_campaign=copypaste
3. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. Пер. с англ. – М., 2006.
4. Бардышевский Н.В., Бардышевская М.К. Методические рекомендации по занятиям изобразительной деятельностью с аутичными детьми. // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова. – М., 2002. – С. 182-193.
5. Богдашина О.Б. Расстройства аутистического спектра: учебное пособие. Красноярск, 2012.
6. Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 4. С. 35–41. doi:10.17759/autdd.2017150405
7. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом; пер. с англ. М., 2013.
8. Зюмалла Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН / Пер. с нем.: А. Ладисов, О. Игольников. – Минск: Общественное объединение "Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам", 2005.
9. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. – СПб, 2004. – С.33.
10. Игры в RDI / пер. Юлия Снежко. URL: <http://www.rdiconnect.com>,
11. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. – М., 2003.
12. Кондратьева Т.В. Особенности функциональности семейных систем, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика. Сб. науч. тр. VII Межд. науч.-практ. конф. 5 марта 2013 г. / под ред. А.И Ахметзяновой. Казань: Отечество. Вып. 7. С. 60–81.
13. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Педагогика, 1971
14. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения; пер. с англ. М., 2016.
15. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990 – С. 76-79.
16. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). Бахрах-М, 2014.
17. Миненкова И.Н. Эмоционально-уровневый подход в коррекции аутизма URL: https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fstudopedia.ru%2F10_197573_urovni-emotsionalnoy-regulyatsii-organizma.html&post=-182436879_76&cc_key=
18. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма (обзор и комментарии). – М., 2010. – 104 с.
19. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста: пособие для врачей. Воронеж, 2014.
20. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. М., 2015.

21. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. – Самара: ООО «Медиа-Книга», 2017. – 324 с.
22. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М., 2007.
23. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М., 2013.
24. Морозова Т.И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические материалы по психолого-педагогической коррекции / под ред. С.А. Морозова. – М., 2001. – С.102-131.
25. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.:Теревинф, 2005.
26. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., и др. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М: Теревинф, 2005. 224 с.
27. Обучение основным/ключевым навыкам/реакциям – PRT (Pivotal Response Treatment) URL: <http://autism-aba.blogspot.com/2013/06/pivotal-response-treatment.html#ixzz659ssMoAz>
28. Петрановская Л. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка. М.: Изд-во АСТ, 2015.
29. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
30. RDI – метод развития взаимоотношений. URL: <http://autism-aba.blogspot.com/2009/09/rdi.html>
31. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. Пер. с нем. – М., Медицина, 2003.
32. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л. А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / [пер. с англ. В. Дегтяревой]. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.
33. Федосова А., Гончарова Н. Система Монтессори URL: <https://mchildren.ru/category/montessori-metod>.
34. Фрост Лори, Бонди Энди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
35. Фюр. Г. Запрещенное» горе. – Мн.: Вараксин А.Н., 2008. – 76 с.
36. Флортайм: как через игру развивать ребенка с РАС URL: <http://www.corhelp.ru/metody-korreksii/flortajm-kak-cherez-igru-razvivat-rebenka-s-ras>.
37. Шарова Г.В. Об использовании музыкальных средств в коррекции аутизма. // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе. / под ред. С.А. Морозова. – М., 2002. – С. 194-235.
38. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет) Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
39. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребёнком. – М., 2004.
40. Harris S.I., Weiss M.J. Right from the Start. Behavior Intervention for Young Children with Autism. – 1998.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Короткие примеры терапии поведения ТЕАССН [38]

Предлагаемые мероприятия привели к успеху в работе с ребенком, для которого они были разработаны. Далее мы описываем проблематичное поведение, над которым нужно работать, мероприятия, примененные в работе по совершенствованию, и причины того, почему они привели к успеху.

V-14. Поведение, приносящее себе повреждения

Поведение: Бьется головой о стол

Мероприятие: Алексей бьется головой, когда разъярен. Иногда он злится на учебный материал, который лежит на столе, иногда на то, что Вы придумали новую игру или изменили привычный распорядок материала. Иногда мы просто не знали, почему он приходит в ярость. Во всяком случае Вы должны прервать биение головой, чтобы он себе не навредил. Во время занятия сядьте рядом с ним. Как только он наклонится вперед и один раз ударится головой, толкните его стул, чтобы он потерял равновесие. 2-5 секунд держите стул в косом положении, затем верните его на место. Повторяйте это каждый раз, когда Алексей бьется головой. Не ругайте и вообще не разговаривайте с ним, пока стул находится в опрокинутом положении.

Причина успеха: В то время, когда стул был опрокинут, Алексей не мог достать головой стола, благодаря чему биение было прервано. Ему вообще не понравилось, когда он потерял равновесие, что для него очень неприятный опыт. После многократных повторений он заметил, что стул тогда опрокидывается, когда он хочет биться головой. Вскоре он начал подавлять в себе этот импульс. Все это произошло без словесных указаний, так как Алексей еще не разговаривает.

V-15. Поведение, приносящее себе повреждения

Поведение: Бить по собственному лицу

Мероприятие: Когда Лена бьет себя по лицу – это признак ярости. Так как она не разговаривает, Вы можете только догадываться, что приносит ей неприятное ощущение. Во всяком случае лицо ее становится красным, а биением она доставляет себе

дополнительные страдания. Как только она начнет бить себя, возьмите ее руки, приложите к ее щекам и скажите: "Не бить!". Оставьте ее затем и помогите ей лучше справиться с заданием.

Причина успеха: Когда Вы держите ее лицо, Вы препятствуете ей бить себя дальше. Громкое "Не бить!" сбило Лену с толку и послужило также тому, чтобы прервать это поведение. Помощь, последовавшая сразу после этого, при выполнении задания поддержала альтернативное поведение, которое несовместимо с дальнейшим битьем.

V-16. Агрессия

Поведение: Кусание других лиц

Мероприятие: Если Анатолий вдруг укусит Вас или кого-то другого, то сразу же встаньте, поднимите его вверх (держа под мышками) и отнесите его на другой стул, который стоит в углу комнаты. Посадите его быстро и уверенно на стул лицом к стене. Затем уйдите от него, ничего не говоря. Игнорируйте его крик. Вернитесь к нему через 10-15 секунд и подведите его к столу, чтобы продолжить работу, как будто ничего не случилось. Думайте о том, что Анатолий может не понять Ваших слов и что Ваши ругательства, уговоры или удары не принесут успеха.

Причины успеха: Хотя это не приносит ему боль, он не хочет, чтобы его подбрасывали вверх и уносили прочь. После нескольких повторений он был в состоянии понять, что это произошло из-за того, что он кусал людей. Из-за короткого периода внимательности было важно оставлять его на стуле не более 10-15 секунд, иначе он забыл бы, почему он там сидит. Постоянный перенос его в другое место после каждого укуса оказался существенным для успеха этого мероприятия.

V-17. Агрессия

Поведение: Тянуть за волосы

Мероприятие: Волосы, особенно длинные, очаровывают Артема. Он, видимо, и не замечает, что делает больно тому, кого он тянет за волосы. Помогите ему с помощью следующих мероприятий отучиться таскать за волосы людей:

1. Дайте ему для этого меньше возможности, связав свои волосы сзади, когда работаете с ним.

2. Будьте особенно внимательны, когда он сидит у Вас на коленях или за Вами, и держите его руку на расстоянии от Ваших волос.

3. Научите его играть в "ладушки" или погладить Вашу руку, что будет лучшим способом установить с Вами физический контакт.

Причины успеха: Артема очень привлекают волосы и он волнуется, чтобы держать свои импульсы под контролем. Но когда волосы были далеко от него, он не делал попыток достичь их. В то же время он испытал радость от контакта и научился благодаря совместному похлопыванию в ладоши, поглаживанию и щекотанию входить в контакт со взрослыми.

V-18. Прерывание деятельности

Поведение: Дурачество

Мероприятие: Игнорируйте нелепые выражения Григория, его дурашливые жесты и гримасы. Делайте вид, что Вы их просто не воспринимаете. Продолжайте упражнение, но повторяйте свои указания в упрощенной форме. Используйте лишь одно или два слова, жестами делайте другие указания и направьте его движения в правильное направление, помогая ему рукой. Похвалите его, как только он начнет работать, но оставайтесь невозмутимыми.

Причины успеха: Григорий дурачится тогда, когда устает, или не знает, что делать дальше. Как только указания упростились и ему была оказана помощь, он почувствовал себя лучше и далее не волновался. Сохранение спокойствия и игнорирование дурачества лишили подкрепления это поведение.

V-19. Прерывание деятельности

Поведение: Дразнить (например, прятать учебный материал).

Мероприятие: Если Коля начинает дразнить Вас, пряча, например, учебный материал под стол, вместо того чтобы использовать его по назначению, он как будто бы провоцирует Вас подраться с ним, поругаться или забрать материал, то отклонитесь сразу же назад и положите руки на колени. Скажите затем ему, что Вы намерены делать с ним после занятия: "После поиграем с мячом". Покажите на место в комнате, где Вы намерены с ним играть. Затем спокойно повторите свое указание, которое он до этого не выполнил: "Положи автомобиль под коробку!". Подождите пару секунд и дайте ему следующий стимул, показывая ему правильное положение и повторяя: "Под коробку!".

Причины успеха: У Коли были трудности в ситуациях, в которых он не знал, что будет дальше. Он чувствовал себя очень неудобно. Он начинал дразнить обычно тогда,

когда упражнение было почти закончено. Когда ему говорили, что будет дальше, его поведение становилось лучше.

V-20. Прерывание деятельности

Поведение: Нытье и плач, чтобы выразить свои потребности.

Мероприятие: Если Михаил ноет и плачет, чтобы ему дали какой-то предмет, то потребуйте указать на него, потрогать его или сказать слово (если он это слово знает). Если Вы знаете, что ему нужно, то научите его указывать на предмет или брать его рукой. Если он использует эти формы коммуникации, то дайте ему предмет на несколько секунд. Если он не сообщает Вам каким-то образом, что ему нужно, то отвернитесь от него на 10 секунд. Затем повернитесь к нему опять и помогите ему еще раз указать на предмет. Нет необходимости говорить ему, чтобы он молчал, если этот предмет он найдет сам.

Причины успеха: Миша познакомился с новым способом объявлять о своих желаниях, в то же время взрослый не реагировал больше на то, как Михаил выражал свои желания раньше.

V-21. Прерывание деятельности

Поведение: Частые вскакивания из-за стола

Мероприятие: Поставьте стол и стул Руслана так, чтобы он сидел, повернувшись спиной в угол комнаты. Усадите его на стул, привязав его к нему ремнем. Сразу же дайте ему учебный материал. Похвалите его, если он начнет им заниматься. Если он начнет кричать или придет в ярость, то поверните его стул так, чтобы он смотрел в угол, пока не успокоится, но не больше, чем на минуту. Затем поверните его обратно и дайте ему что-то съедобное в качестве поощрения, как только он начнет выполнять упражнение осознанно. Как только Руслан привыкнет сидеть во время занятий за столом, не приходя в ярость и не сопротивляясь, отпустите ремень, но не отстегивайте его.

Причины успеха: Пристегнутый ремень постоянно напоминает Руслану, что он должен сидеть на месте. Он мешает его быстрым импульсивным движениям. Поворот к стене показал ему, что яростью он ничего не может изменить и не достигнет этим особого расположения. Ему легче было сидеть, когда он получал для работы легкие упражнения. Ремень не убирали, когда он стал чрезмерным физическим препятствием. Он и дальше служил ясным знаком того, что Руслан во время упражнений должен сидеть за столом.

Приемы работы в прикладном анализе поведения (АВА)

Функциональная оценка поведения – это процедура, помогающая определить функцию поведения, то есть определяется цель, для чего данное поведение происходит. Эта процедура используется для того, чтобы разработать план коррекции нежелательного поведения. Подобную оценку в классическом АВА может проводить обученный специалист, а родители или другие люди, часто взаимодействующие с ребенком, помогают собрать необходимую информацию. Для этого используются анкеты, чек-листы, интервью.

АВА-специалист может попросить описать поведение ребенка очень подробно:

Если ребенок кричит, то как? Плачет ли он или громко вокализирует? Делает ли он еще что-то, когда плачет? Может быть он размахивает руками или подпрыгивает, или же падает на пол? Может быть, убегает и прячется?

Некоторые виды поведения происходят в связке с другими. Например, перед тем как начать кричать, ребенок обычно бросает предметы, раскачивается?

Как часто происходит нежелательное поведение, в какое время, где именно, есть ли люди, с которыми частота поведения возрастает? Это поможет определить предшествующие стимулы (факторы окружающей среды), которые влияют на поведение, и сравнить разные факторы среды, находя закономерности. Например, если ребенок кричит только в присутствии мамы, но не папы, значит что-то в поведении мамы усиливает поведение, или же, наоборот, папа делает что-то, что снижает частоту поведения. Если ребенок кричит только в детском саду, но не дома, значит что-то именно там провоцирует его поведение. Очень важный вопрос, кричит ли ребенок только в присутствии других людей, или чаще, когда он один и ничем не занят. Так поведенческий аналитик определяет, усиливается ли поведение другими людьми (является социально-опосредованным) или же в автоматическом режиме (аутоstimуляции).

Родителей просят заполнить таблицу ABC, например:

Время: 12.25

Что предшествовало (А)	Нежелательное поведение (В)	Что последовало (С)
<i>Хотел конфет, мама не купила</i>	<i>Кричит и падает на пол в магазине</i>	<i>Мама не смогла успокоить ребенка и купила ему конфет</i>

Всего в АВА выделяют 4 функции у нежелательного поведения:

- 1) получить желаемое;
- 2) избежать не желаемого;
- 3) привлечь внимание;
- 4) аутостимуляция.

Когда родитель приносит заполненную таблицу, она тщательно анализируется для определения предшествующих факторов, функции поведения и факторов, усиливающих его в данный момент. Например, после анализа получается, что ребенок кричит, потому что хочет получить желаемый предмет или действие. Здесь важно не давать ребенку то, что он требует криком, но давать, когда он просит спокойно. Если же функцией является привлечение внимания, то мама не будет успокаивать ребенка, когда он кричит, но будет уделять ему больше внимания, когда он спокоен.

Полученная в результате функциональной оценки информация крайне важна для того, чтобы впоследствии принять решение о дальнейшей тактике работы, так как ошибившись с функцией поведения можно усилить нежелательные реакции.

Приложение 3

ДЕНВЕРСКАЯ МОДЕЛЬ

Игры и песни с предметами [32]

- Выдувание пузырей.
- Воздушные шары: надуйте один, сосчитайте: «Раз, два, три» – и пустите его летать по комнате (снова предупреждаем: будьте осторожны и не оставляйте детей без присмотра – они могут задохнуться в процессе игры с воздушными шарами).
- Вертушки на палочках – подуйте на них, чтобы они вращались.
- Помпоны – потрясите, положите на голову, бросьте и т. д.
- Одежда и аксессуары, которые можно надевать друг на друга: бусы, очки, шляпы, браслеты или часы.
- Лосьон: нанесите небольшое количество на тело ребенка, вотрите и помассируйте.
- Тонкие шарфики: подбрасывайте, прячьтесь под ними, танцуйте с ними.
- Покрывала или коврики: заверните в них ребенка, как хот-дог.
- Игра в «Ку-ку» с платками и накидками.
- Игры, включающие в себя сжимание и покачивание в кресле-мешке.
- Покачивание ребенка между вашими ногами.

- Подбрасывание ребенка на маленьком батуте или на кровати (обязательно придерживайте ребенка за бедра).
- Подбрасывание или перекатывание в положении вниз животом на большом гимнастическом мяче
- Раскачивание ребенка на лошади-качалке (спереди, чтобы быть лицом к лицу с ребенком).
- Кресло-качалка: качайте быстро, затем медленно.
- Закручивание веревочных качелей.
- Игры с брызганьем водой в ванне.
- Создание мыльных пузырей с помощью соломинки в ванне.
- Игрушки, издающие звуки: праздничные гудки, флейты, тамбурины и прочее.
- Шагающие пружинки.
- Толкание ребенка на качелях от себя – с тем, чтобы затем поймать, остановить качели и подождать.

Игрушки и другие материалы [32]

Это вовсе не «список необходимых покупок» – скорее, это список идей, которыми вы можете воспользоваться – или придумать на их основе свои собственные игры и игровые материалы.

- Картонные книги с крупными картинками и простыми историями.
- Книги с фотографиями малышей.
- Кубики: – простые деревянные кубики с буквами или контурными картинками;
– наборы ярких кубиков разной величины.
- Игрушки, вставляющиеся одна в другую (матрешки, стаканчики и т. д.).
- Чашки, коробки.
- Простые сортеры (игрушки с прорезями для деталей подходящей формы).
- «Лего» и «Лего Дупло».
- Магнитная доска для рисования.
- Мозаика.
- Паззлы и рамки-вкладыши: – деревянная панель с прорезями для вкладышей геометрической формы и удобными выступающими ручками-держателями; – деревянная панель с прорезями для деталей паззла, которые нужно собрать в соответствии с картинкой-образцом; – паззл из пяти деталей, расположенных независимо; – простой паззл из 3–6 деталей, которые составляют одну картинку.

- Игрушки, стимулирующие развитие навыков подражания (игрушечная газонокосилка, кухонная посуда, веник и т. д.).
- Набор игрушек для песочницы (ведро, совок, грабли).
- Куклы всех размеров.
- Автомобили, грузовики, поезда.
- Небьющиеся контейнеры всех форм и размеров.
- Игрушки для ванны (лодки, емкости для наполнения водой, игрушки-пищалки).
- Шары всех форм и размеров.
- Игрушки для толкания и катания (надувные цилиндры, каталки, тележки, кукольные коляски).
- Игрушки и оборудование для прогулок (горки, качели, лесенки, песочница).
- Трехколесный велосипед для малышек, беговел, самокат.
- Современные конструкторы с деталями, которые можно соединять теми или иными способами (присоединять, сцеплять, вставлять, нанизывать и т. д.).
- Мягкие игрушки (животные).
- Набор «Ферма» (фигурки животных, сарай и др.).
- Небольшой кукольный домик с пластмассовыми фигурками людей.
- Набор «Зоопарк».
- Игрушечное пианино и другие музыкальные инструменты.
- Принадлежности для творчества: – утолщенные мелки;
 - маркеры;
 - меловые маркеры;
 - марки;
 - соленое тесто и формочки;
 - стикеры и этикетки;
 - безопасные ножницы для детского творчества.
- Игрушечный телефон.
- Небьющиеся зеркала всех размеров.
- Маскарадные костюмы.
- CD- или MP3-плеер.
- Популярные песни на CD- или MP3-дисках.
- Большие деревянные бусины для нанизывания.

Кое-что еще для поощрения ребенка к общению и взаимодействию

- Мыльные пузыри.
- Воздушные шары.
- Игрушечная еда.

Примеры некоторых сенсорных социальных игр [32]

Игры и песни без предметов

Ладушки (не только с руками, но и со ступнями)
Ку-ку
Сорока-ворона
«Идет коза рогатая»
«Поехали, поехали с орехами, с орехами»
«Эта свинка танцевала»
Паучок
«В гости к пальчику большому»
Догонялки
«По кочкам, по кочкам...»
Самолетик
«Как на наши именины испекли мы каравай»
«Рельсы, рельсы, шпалы, шпалы»
«Полетели, полетели, на головку сели»
«Сидим с шофером рядом»
Часы («Мышь полезла первый раз посмотреть, который час»)
Молоток («Тук-ток, токи-ток, бьет кулак как молоток»)
«Вот так! Вот так!» («Наши ручки отмываем»)
Мошка («Села мошка на ладошку»)
Танцы под музыку

Смешные рожицы и звуки

Ткнуть в надутую щеку пальцем
С шумом выпустить воздух из надутых щек
Озвучить воздушные поцелуи
Вытянуть губы трубочкой, втянуть через них воздух
С шумом выдохнуть на ручки, ножки ребенка или на его живот
Спрятать лицо, играя в «ку-ку»
Воспроизвести звуки йодля
Посвистеть
Высунуть язык и пошевелить им
Потянуть себя за уши: «Би-бип!»
«Языковая машина»: потянуть себя за ухо, высунуть язык, затем надавить на кончик носа и убрать язык. Сопровождать каждое действие звуками: Prrrrr

Упражнения и игры в DIR-Floortime [36]

Основная идея: игрой руководит ребенок, а взрослый присоединяется к нему. Родители лишь помогают расширить игровые рамки и привить новые навыки.

Через туннель: покажите ребенку, как катать игрушечную машинку. Сделайте туннель из поставленных рядом рук и попросите ребенка провести машинку по этой трассе. Ждите ребёнка в конце туннеля: «Я здесь! Приезжай ко мне в гости! Я жду тебя» и хвалите малыша за все предпринятые попытки. Позвольте ему протаранить вас – бу-бух! Или начните убегать, разрушив туннель в самый последний момент, тем самым вовлекая малыша в догонялки;

Читаем книгу: садимся рядом с ребенком и просим его выбрать книгу, которую он хочет читать. Выбирайте специальные детские книжки с объемными фигурками и движущимися героями, чтобы как можно сильнее удивить малыша и поощрить его к рассматриванию следующих страниц. Накрывайте уже знакомых персонажей руками – Это моя собака! И предлагайте ребенку точно так же накрыть его фаворита в книжке;

Игра в мяч: пусть ребенок выберет мячик из множества размеров и цветов. Помогите малышу катать мячик по полу, бросать мячик в корзину или перебрасывать его друг другу. Добавьте мячу новых ролей, например, шишка, которая упала «прямо мишке в лоб!». Собирайте мячики в корзинку, разбросав по дому, как каштаны в осеннем парке. Толкайте мячики одновременно – с разной скоростью, изучая, какой быстрее ударится о стену;

Строитель: работая по очереди, строим башню из кубиков или кирпичиков Лего. «Мы стремимся высоко! Кто выше? А я выше! А теперь ты!». Стараемся поднять свое сооружение как можно выше. Это занятие поможет малышу усвоить идею очередности и необходимости ждать своего хода. Добавьте к высокому строению любимую игрушку: «А где твой любимый солдатик? Давай он залезет на башню и спрыгнет вниз! А вот мисочка, эй, солдат, прыгай в неё!»;

Танцы: включите любимые песни ребенка и танцуйте по комнате. Имитируйте движения ребенка и поощряйте его к повторению за вами. Предлагайте движения животных в сопровождении звуков («А теперь как уточки, на корточках, кря-кря!»);

Рельефная ходьба: вырезаем квадратики из разных материалов – ткани, фольги, пластика с пупырышками (обертки для бытовой техники), воценой бумаги.

Раскладываем их по полу и просим ребенка пройти по такой дорожке. Ребенок испытывает новые ощущения и развивает крупную моторику.

Пазлы: вместе с ребенком ставим на место детали головоломки. Стремимся к тому, чтобы делать это по очереди.

Сортировка по цветам: помогите ребенку сортировать разноцветные игрушки и карандаши по ведеркам разных цветов. Сделайте кубики «одушевленными», например, добавьте звук и прятки (Кубик в мешочек – прыг! Где кубик? – а вот он, ку-ку!). Или наклейте на кубики изображения животных и поиграйте в зоопарк, когда животных распределяют по клеткам. Озвучивайте толпу фауны, показывайте, кто бежит, а кто грациозно вышагивает, обгоняйте, фыркайте, цокайте копытом.

Из примеров легко понять, как достигается эмоциональный контакт и совместное внимание. В самом начале вы можете использовать любимые игрушки малыша или простые логические игры (сортер, пирамида, конструктор), тем более, если ребенок любит такую активность.

Однако важно не останавливаться на логическом этапе игры. Подключайте совместное выполнение действий и эмоциональное наполнение ради главной цели – контакта и взаимодействия с вами, игровым партнером.

Для любителей конструктора:

- Стройте дома из конструктора – для героев сценки. Здесь на выручку фантазии приходят хрестоматийные сказки «Теремок» и «Три поросенка».
- Воздвигайте высокий забор между двумя персонажами в игре «Я обиделась!».
- Создавайте убежище для фигурок, которые прячутся друг от друга.
- Сделайте несколько вольеров для зверей — с классическими целями «друзья собираются вместе», «поход в гости», «накормить зверушку».

Более сложные игры, требующие взаимодействия со взрослым:

- Взрослый говорит: «Похлопай, потопай, улыбнись, подними руки», а ребенок выполняет его команды;
- Взрослый хлопает, топает, улыбается, ложится или встает, а ребенок должен назвать соответствующий глагол;
- Занятия на развитие моторики рта: ребенок по команде вытягивает язык, выдувает мыльные пузыри, поджимает губы;
- Элементы ролевых игр (чаепитие с куклами, строительство города, причесывание мягких игрушек);

- Демонстрация ребенку изображений с различными выражениями лиц и просьбы описать, какие эмоции переживают герои. Когда эта часть игры освоена, предлагаем ребенку самому скопировать представленные чувства.

Упражнения на развитие крупной и мелкой моторики:

- Ползаем как жучки;
- Ложимся на спину, опираемся на руки и ноги и ходим по-крабьи;
- Ползаем, извиваясь, как червяк или змея;
- Распределяем по полу большое количество предметов. Взрослый называет нужный или описывает его (более сложный вариант). Ребенок должен отыскать, что описано, и поднять предмет с пола. Если использовать много материала, придется попотеть!
- Шнуруем шнуровки, застегиваем молнии, продеваем пуговицы в петли и защелкиваем заклепки;
- Надеваем бусины на прут (проще) или веревку (сложнее);
- Строим из Лего и других конструкторов

Секреты успеха

Начинайте игру с любимых предметов, даже если это неодушевленные сортеры или кубики.

Артистичность с подстройкой под малыша: меняйте тембр голоса, скорость речи и не бойтесь дурачиться и переигрывать. Малышу должно быть интересно!

Хвалите маленького партнера по игре: как вам нравится с ним играть, какой он милый, приятный, красивый, какие у него симпатичные ручки, ножки, волосы и даже зубки.

Поддерживайте постоянный интерес к занятию: используйте привычные предметы необычным способом (переверните посуду и постройте башню, сделайте из кастрюли шалаш для куколки, оденьте миску как шляпу, нарисуйте цветок помадой на щеке).

Используйте много ярких жестов и выразительную мимику, особенно с неговорящими детьми.

Накрасьте яркую помаду на губы и следите за четкой артикуляцией, когда обращаетесь к ребенку.

Делайте игру костюмированной, даже если элементы перевоплощения касаются только вас.

Переносите игру в новое место: на прогулку в парк, из комнаты в комнату, сев на разложенный диван.

Чем легче и дружелюбнее атмосфера, тем проще вам будет внедрить в нее элементы новых навыков.

**Возможности для взаимодействия родителей с ребенком с РАС
в методе RDI [10]**

Коммуникация – это процесс «Даю-Принимаю», как игра в мяч. Сначала это происходит на уровне эмоций, невербальных проявлений, двигательных игр («кидаю-ловлю»), эту же закономерность мы видим в процессе диалога. А именно к диалогу мы и стремимся.

Ходьба Везде ходить вместе с ребенком: и дома, и на улице. Если ребенок убегает, то начинаем ходить дома из комнаты на кухню за чем-нибудь, можно ходить в подъезд за почтой, можно ходить и вместе переносить что-то. Пусть он будет вашим помощником по переносу разных крупных вещей. Начинать можно с небольшого расстояния, несколько шагов. Вначале вам, скорее всего, придется держать ребенка за руку, чтобы идти именно вместе. Когда вы станете отличными партнерами по совместному гулянию, то можно по-разному гулять вместе на улице. Гулять вокруг дома. Мы можем остановиться, присесть и что-то показать «смотри какая гусеница» или «какой дым из трубы», а ребенок может посмотреть. Можно делиться с ребенком комментариями, даже если он не отвечает и вообще не разговаривает, это нормально. Мы учим его понимать принцип общения, понимать приглашение к общению со стороны партнера. С более взрослыми детьми (людьми) можно гулять и фотографировать разные интересные вещи, которые вы встречаете. Отлично делать тематические прогулки. Вы можете делать прогулки разглядывания машин или разглядывания разных афиш и вывесок. Можно коллекционировать что-то интересное по дороге: листочки, камешки, шишки, рекламные проспекты. Мы ходим и ищем разные предметы и привыкаем обращать внимание на то или другое, таким образом мы приучаем ребенка мониторить взглядом среду.

Пробовать еду. Это потрясающая возможность делиться разным опытом и впечатлениями. Если ребенок очень избирателен в еде, тогда можно изучать не вкус еды, а другие свойства: какая она на ощупь, чем пахнет, можно попробовать лизнуть, но не обязывать ребенка, а просто исследовать ее вместе и делиться. Со временем это очень помогает начать пробовать разную еду. Можно нюхать разные специи дома или в отделе специй: это интересно, когда встречаются какие-то не знакомые вещи, это получается очень естественно. Нюхаем и делимся с ребенком: «Классно» или «Фу».

Обниматься. Очень хорошая возможность, которая не будет длиться вечно, и которую важно не пропускать, это обниматься. Обниматься часто. Перед сном, после пробуждения, при встрече, при прощании, когда читаем, когда что-то сделали вместе... Обнимаемся, лежа вместе, смотрим друг на друга, беседуем словами или взглядом – не важно. Это очень важно для эпизодической памяти, это создает воспоминания на всю жизнь. Обнимайтесь вдвоем, обнимайтесь всей семьей. Куча-мала из обнимашек.

Музыка и танцы Можно выбирать вместе, что послушать. Можно выбирать музыку, чтобы загрузить в плей-лист. Игра на музыкальных инструментах как ансамбль «Ты на барабане, я на флейте», «А теперь давай поменяемся», «Медленно, медленно», «Быстро». Танцевать вместе, можно всей семьей. Когда ребенок маленький, то есть много детских песен с движениями. Можно петь всем вместе, показывать движения, и все вместе повторять. Можно повторять движения, которые задуманы и поются в песне, или один человек показывает любые движения, другие повторяют, и так по очереди. Кто-то играет, кто-то поет, или танцует. Можно целый проект сделать и записывать на видео со старшими детьми.

Читать книгу вместе Это хорошая традиция и прекрасные воспоминания. Если ребенок хорошо знает сюжет, то можно путать и менять имена героев, чтобы было весело и развивалось внимание. Можно уснуть посередине чтения и захрапеть, пусть ребенок вас разбудит. Если ребенок умеет и хочет читать, то можно меняться ролями, он читает, вы переворачиваете страницы или водите пальцем под текстом, следите, или просто слушаете. Но старайтесь останавливаться во время чтения, изображать что-то, обсуждать.

Можно читать диалоги по ролям со взрослыми детьми, в Гарри Потере много диалогов. В процессе можно параллельно учиться говорить с выражением, менять тон голоса, это отличная практика. Но помните, что задача сейчас – не научиться читать, а это приятное для обоих время вместе. Лучше читать что-то веселое и простое, особенно если ребенок не хочет чего-то сложного.

Сначала надо создать приятную традицию, потом можно будет усложнять.

Если ребенок не читает, то можно смотреть картинки, тоже отличное занятие. Лучше какие-то интересные ситуации, выражения лиц, разные эмоции. Не наборы животных и прочее.

Правило – меняем книги, смотрим и читаем разные, не одну и ту же!

Разглядывать разные вещи вместе. Смотрим семейные фотографии или фотографии, которые мы сделали в течение дня, что-то интересное, что мы делали или видели на прогулке. Можно разглядывать витрины, рекламные проспекты, машины, цветы. Введите привычку просто рассматривать что-то вместе. В процессе стараемся поделиться каким-то комментарием, можно что-то обсудить, сравнить, даже если ребенок пока просто готов обратить внимание, принять ваше приглашение и побыть слушателем. Только НЕ допрашивайте ребенка: «Это что? Какая тебе нравится?» и пр. Просто делитесь своими впечатлениями и делайте паузы, давая ему возможность участвовать, как он может, но не требуйте.

Веселые настольные игры Я не рекомендую просто настольные игры по правилам. Вы просто будете следовать правилам, и никакого взаимодействия.

В любой игре вы сначала сами изучаете инструкцию, можете ей не следовать, но вы должны разобраться и решить, как именно вы будете играть, потом лично объяснить

ребенку лицом к лицу, как вы будете это делать. Объяснение лицом к лицу это прекрасная возможность общения.

Игры типа: Голодный бегемот, Дженга и др. Они не зависят от возраста. Боулинг – отличная игра. Можно сделать дома из чего-нибудь необходимый инвентарь.

Играйте в разные игры. Если вы играете в одну и ту же игру, старайтесь делать это по-разному. Тренируем гибкость, уходим от ригидности. Люди с аутизмом очень ригидные. Когда они что-то выучили, то они хотят всегда делать именно это и выученным способом.

Но вам надо быть тем, кто предоставляет разные новые возможности.

Игры в мяч и не только. Не важно, в какую именно игру вы играете, просто перекидываете мяч друг другу, катаете машинки, учитесь играть в волейбол, баскетбол, бадминтон, хоккей и т. д. Во всех этих играх важно понимание принципа отдаешь-принимаете, принцип на котором строятся не только игры в мяч, а любое человеческое взаимодействие и общение. Важно научить ребенка понимать этот принцип. И дальше меняем спорт, способы, предметы для игры. Даже когда мы кормим друг друга по очереди, мы тоже действуем по этой схеме «отдаешь-принимаете». Не фокусируемся на выполнении точной задачи! Развиваем понимание принципа «отдаешь-принимаете». Вносим разные вариации и игровые, веселые элементы.

Самообслуживание. Это каждодневная ответственность и возможность. Нам надо это использовать. Чистка зубов может быть радостным приятным занятием, когда мы делаем это вместе и весело. Мы можем немного брызгаться. Пробовать и нюхать разную пасту. Смотреть в зеркало и строить рожицы. Намазывать кремом друг друга, лицом к лицу – прекрасная возможность делиться эмоциями. Друг друга расчесывать. Делать смешные прически и фотографироваться.

Рисовать что-то вместе на одном листе бумаги, что-то простое разными материалами.

Привыкайте внутри вашего каждодневного расписания замедляться, вносить игровые элементы и строить коммуникацию «отдаешь-принимаете».

3 игры на развитие очередности, подстройки к партнеру, понимание невербальных сигналов [10]

1. Игры с перекидыванием мяча (шарика, подушки).

Любая игра по типу «принимаю – отдаю»: катание машинок, перекидывание мяча, бадминтон и прочее. Это такой прообраз диалога, поддержание связи с партнером, подстройка под него, а значит, очень важные игры для нас и наших детей. Один из способов, как мы можем развивать способность подстраиваться под партнера – процесс игры в мяч.

Главное правило игры. И оно не для детей, а для взрослых – родителей, педагогов. **Вы НЕ можете использовать инструкции.** Никаких прямых инструкций ребенку! Вы

можете делиться о себе и, например, заменить «Лови» на «Я кидаю» и продемонстрируйте свое намерение кинуть. Не забудьте подождать, пока ваш партнер подготовится к вашему броску и подставит свои руки, чтобы ловить мяч. Это и есть подстройка под партнера на двигательном уровне. Вместо «Кидай» можете сказать: «Я ловлю» или «Я жду» и выразительно продемонстрировать, как вы приготовили руки и ждете мяча.

Помните, никаких «Делай, как я», это – инструкция. Если ваш ребенок знает, что такое «делай как я», то, как только вы произнесете эту фразу, игра на подстройку и считывание партнера превратится в исполнение инструкции, а этот навык мало помогает в развитии способностей социального взаимодействия.

1. Устанавливаем понятную схему действия. «Мы играем *вместе*. Я кидаю – ты ловишь, ты кидаешь – я ловлю». Устанавливание правил – это не инструкция, это анонс как все будет происходить.

2. После того, как вы благополучно перекинули друг другу мяч по воздуху 6-10 раз, вводите небольшую вариацию. Например: «А теперь об пол» и вы кидаете мяч об пол. Ребенок может сначала просто смотреть, как вы кидаете об пол, но сам продолжать перекидывать по воздуху, это нормально. Вы продолжаете делать акцент на вашем способе кидания и можете использовать все доступные способы, чтобы пригласить ребенка присоединиться и делать также как вы, кроме прямых указаний. У вас есть мимика, с помощью которой можно выражать целую гамму чувств. Используйте ее. И помните: смысл не в правильном выполнении ребенком заданий, а в самом процессе взаимодействия, когда мы смотрим друг на друга с вопросом, стараясь понять партнера. Это основная, главная цель игры!

3. После того, как ребенок подхватил ваш новый способ перекидывания мяча, и вы сделали 4-8 успешных передач, вы вводите новую вариацию, например, 1-2-3 раза вы подкидываете и ловите мяч сами, затем бросаете ребенку. Опять демонстрируете и можете озвучить новый способ действий: «А теперь так», но никаких прямых инструкций ребенку! Ждем, когда ребенок поймет наше приглашение и подстроится.

И так можно сделать от 3-х до 8-ми переходов.

Важно! Вариации, которые вы вводите, должны быть простыми и доступными для ребенка. Смысл не научить новому способу игры с мячом, а научить замечать разницу во взаимодействии и подстраиваться под партнера. Если все будет складываться очень легко и радостно, то в конце можно предложить что-то посложнее. Еще всегда хорошо вводить веселые вариации, даже если вначале они будут веселить в основном вас, радостью легко заразить человека рядом.

Старайтесь закончить игру за шаг до того, как ребенок от этой игры устанет.

Обязательно отметьте окончание игры. Избегайте слова «молодец», оно здесь, по крайней мере, неуместно, вы же вместе играли и получали удовольствие. Используйте

местоимения «Я», «Мне», «Мы». Можно что-то типа «Мы так здорово поиграли, мне очень понравилось, я счастлива, спасибо». Ну и все невербальные каналы к вашим услугам. Используйте их активно, чтобы выразить вашу радость, благодарность, удовольствие.

2. Игра: Горячо-Холодно. Модификация.

Один человек – ведущий, прячет предмет.

Другой игрок назначается искателем. Искателю объясняют, чтобы найти предмет они должны ориентироваться на «подсказки» ведущего, но ведущий подсказывает без слов. Он использует мимику, жесты, взгляд, чтобы выразить «Холодно» – «нет, не туда идешь, не там». «Тепло, горячо» – «да, ты двигаешься в правильном направлении, близко».

Когда искатель делает пару шагов в предполагаемом направлении, он сверяется взглядом с ведущим, чтобы понять туда или не туда он направляется.

3. Игра: Нравится / Не нравится

Если ребенку сложно использовать невербальную коммуникацию, договоритесь до начала игры как это можно выразить и потренируйтесь перед зеркалом:

Счастливое/не счастливое выражение лица,

Большой палец вверх/вниз,

Кивание головой /мотание головой.

Готовим примерно 10-15 видов различной еды. Можно использовать муляжи еды или картинки, но с настоящей едой намного интереснее.

Ставим 2 миски, в одну миску будем складывать то, что нравится, в другую то, что не нравится. Лучше, чтобы эти миски как-то отличались, по цвету, или наклеить на них радостное лицо («нравится») и грустное («не нравится»). Мы не хотим запутать ребенка.

Один игрок берет еду и спрашивает: «Тебе нравится?», другой отвечает. Главное правило: **отвечаем, демонстрируя наше отношение**. Без использования слов «Да» или «Нет», «нравится» / «не нравится». Мы можем использовать мимику – счастливое лицо / несчастное лицо, палец вверх / вниз, кивок головой / мотание головой, «мням» и гладим живот / «фуу» и делаем соответствующие выражение лица.

Дети с аутизмом часто не понимают эти сигналы и сами не используют их в общении. Есть множество способов выразить отношение нравится / не нравится / так себе. Пробуйте. Потом поменяйтесь ролями.

В процессе игры помогайте ребенку сравнивать. «Тебе морковь не нравится, а я ее очень люблю». Или: «Ух ты, мы оба любим клубнику!».

Помогайте формировать представление: любимые / не любимые вещи. Потом можно вместо еды использовать картинки с разными ситуациями или с разной деятельностью (праздник, поездка на машине, уборка дома и прочее).

Игры для улучшения невербальной коммуникации [10]

Можно в принципе брать обычные игры и просто немного их видоизменять. Главное понять цели и задачи. Что мы ищем и пытаемся построить в процессе таких игр?

- Создаем ситуации, чтобы у ребенка была реальная причина смотреть на нас.
- Учим его понимать и использовать мимику, жестикуляцию.
- Учим координировать свои действия с партнером (например, я протягиваю игрушку – ты берешь, я беру с этой стороны, ты с другой и мы вместе несем и т.д.)
- Понимать эмоциональный настрой, разные интонации голоса.
- Понимать то, что мы все можем по-разному относиться к одним и тем же вещам.
- Учимся сотрудничеству – работать в команде для достижения одной цели.

Все вышеперечисленное – это важнейшие вещи, которые вызывают затруднения у ребенка с РАС, и которым мы хотим научить наших детей в процессе любого нашего общения с ними.

Игры в группе [10]

Это игры для детей, у которых основные проблемы уже в прошлом, но понимания и подстройки под партнеров по общению по-прежнему нет, и это их явно отличает от остальных.

Конечно, вначале все эти способности отрабатываются в индивидуальных взаимоотношениях с родителями.

Когда ребенок уже стал заинтересованным участником в парном взаимодействии со взрослым, тогда можно его вводить в организованное взаимодействие с другими детьми. И потом, через какое-то время, он сможет участвовать в более спонтанных детских играх и занятиях.

Игра «Угадай у кого». Участвуют 3-6 игроков. Используем любой маленький предмет, который может поместиться в руке. Дети сидят в кругу, один ребенок – водящий, отходит и считает (смотрит в другую сторону или закрывает глаза). Пока водящий считает до 10, дети в кругу передают предмет по кругу из рук в руки.

Когда водящий возвращается, он пытается угадать, у кого в руке предмет. Желательно договориться делать это без слов. Водящий может показать или кивнуть на того, кто, по его мнению, прячет предмет, а тот в ответ кивнуть (да) или помотать головой (нет).

Важно! Напоминайте детям в кругу, что водящий не знает того, что знают они, что он не видел, у кого в руке спрятан предмет. Вначале им сложно это понять.

Правило: Мы не выхватываем предмет друг у друга, берем его тогда, когда нам его передают.

Настольные игры для детей с РАС

Плюсы настольных игр:

1. Во время игры можно наблюдать и анализировать поведение свое и партнера в одной и той же ситуации. (Это всегда хорошо для детей с РАС: понимать, что условия, обстоятельства одни, но мы ведем в них себя по-разному).

2. Простые игры, без особых правил – отличная возможность повеселиться и посмеяться вместе. Попробуйте "Голодных бегемотиков", "Пирог в лицо" или Kids on stage.

3. Обогащение словарного запаса, понимание и использование спортивной терминологии, в жизни пригодится.

4. Не забывайте упрощать правила. Можно выбрать только одно правило, а не все или вообще придумывать свои собственные, например выигрывает тот, кто придет последним.

5. Вечер спортивных игр – отличная замена вечеру перед экранами гаджетов, а также можно устроить Игротеку с друзьями.

Минусы настольных игр:

1. Для некоторых детей конкурентная среда становится слишком сложным испытанием, или весь смысл игры сводится к победе. Не позволяйте этому происходить. Сделайте перерыв, сфотографируйтесь, а потом начните с того места, где остановились (меняйте правила, чтобы фокус был не на выполнение правил и задач, а на удовольствии от приятного времени вместе).

2. Поскольку дети с аутизмом обычно не считывают выражение лиц других людей, то часто они не понимают намерения других людей, и их шутки и это приводит кризисам в процессе игры. Поэтому предупредите вашего ребенка перед началом игры, что важно наблюдать за лицами людей (хорошо тренировать эти способности в самой разной совместной деятельности).

Рекомендации, как сделать настольные игры более удобными для ребенка с РАС.

- Замедляйте темп.
- Объединяйтесь, учитесь быть напарниками.
- Упрощайте правила или придумывайте свои собственные.
- Делайте перерывы.
- Готовьте детей, делайте предварительный обзор того, что будет происходить; обсуждайте, что произошло.
- Сравнивайте разные игры, подчеркивайте различия.
- Будьте естественными в процессе игры. Не делайте это статично, не используйте жесткие требования («твоя очередь/моя очередь», «так не говорят»); когда дети играют с друзьями, переходы хода должны происходить естественно.

Упражнения в системе Монтессори [33]

Упражнения на развитие тактильных ощущений

Развитие тактильного чувства помогает развитию мелкой моторики, речи и подготовке руки к письму.

Вот некоторые из упражнений, которые вы можете предложить детям.

- Песочница.

Просто коробка с песком. Дети могут заниматься пересыпаниями, закапывать в песок небольшие предметы или камушки и после их искать. Конечно, непросто иметь песочницу дома. Поэтому летом вы можете предложить детям играть с песком на улице, а в холодное время года предлагать мягкие крупы: пшено или чечевицу.

- Шершавые таблички.

Это таблички, одна часть которых гладкая, а другая шершавая. Такую табличку можно сделать самим из гладкой и шершавой бумаги. Предложите ребенку провести по очереди по обоим сторонам, скажите: «Это шершавое, а это гладкое».

- Парные мешочки с крупами.

Такие мешочки родители могут сделать сами, наполнив их различной крупой или другими материалами (ватой, бумагой). Мешочки должны быть одинаковыми, зашитыми со всех сторон. Дети до 3 лет могут просто ощупывать мешочки, а старшие дети могут подбирать пары.

- Лоскутки.

Это прямоугольные парные кусочки разных тканей. Дайте малышу их ощупать, назовите ткани. Предложите подобрать пары с закрытыми глазами.

- Геометрические тела.

Этот классический Монтессори-материал представляет из себя корзинку с окрашенными в синий цвет разными геометрическими телами: шаром, призмой и т. п. Ребенок учит их названия и, вытаскивая их из корзинки с закрытыми глазами, пытается определять и называть их.

- «Волшебный мешочек».

В домашних условиях работу с геометрическими телами легко заменить любимой детьми игрой в волшебный мешочек.

Выберите с детьми небольшие предметы, сложите их в мешочек и попытайтесь на ощупь определить каждый предмет. Чем больше людей вы пригласите играть в эту игру, тем будет веселее. Данную игру можно проводить с чем угодно, она может быть тематической, просто положите в мешочек фрукты и овощи или природные материалы.

С природными материалами можно работать с коробочкой от обуви с прорезанными по бокам отверстиями, в которые ребенок может просунуть ручки и перебирать шишки, желуди, орехи, крупу, пока не найдет заданное. Такая игра с мелкими материалами развивает и моторику.

Существует несколько вариантов такой игры:

1. Положите в мешочек парные предметы. Вытащите один предмет и попросите ребенка найти пару.

2. Вы кладете любые предметы, знакомые ребенку, называете один из них и просите ребенка достать его.

3. Вы кладете в мешочек предметы, знакомые ребенку, просите его ощупать один из них и, не доставая, назвать.

4. Вы даете ребенку 2 мешочка, в каждом из которых лежит один предмет из пары одинаковых, и просите двумя руками найти парные предметы.

- Сортировки.

Очень хорошим способом развития тактильного чувства также являются упражнения в сортировке. Ребенок может сортировать природные материалы: камушки и ракушки, разные крупы, листики и цветочки. Сначала поставьте перед ребенком мисочку со смешанным материалом и 2 пустых мисочки, в каждую из которых положите по образцу, например, в одну ракушку, в другую-камушек. Предложите ребенку продолжить. Если ребенок с удовольствием проделал задание, предложите ему завязать платком глаза (но никогда не настаивайте) и опять проделать упражнение. Эта игра будет очень полезна и с открытыми глазами, сортировки хорошо развивают внимание.

Упражнения зоны практической жизни [33]

Одной из отличительных особенностей Монтессори-педагогике, которая известна практически всем, является то, что дети проводят много времени, осваивая так называемые упражнения практической жизни: моют пол, стирают, чистят ботинки.

Вводные упражнения

- Как ходить в группе или дома, не задевая предметов.
- Ношение предметов (стула, коврика, предметов на подносе, стаканов, наполненных водой).
- Открывание и закрывание (коробочек, тюбиков, двери).
- Раскатывание и скатывание коврика. Для ковриков должно быть отведено особое место, которое ребенок должен знать. Дома ребенку будет достаточно одного небольшого коврика.

Введите правило: «Если коврик на пути – коврик надо обойти».

- Пересыпания (пересыпания ложкой, из кувшина в кувшин, пересыпание из одной пиалы в две или несколько, пересыпание через сито, пересыпание разными ложками, в том числе мерными, пересыпание через воронку).
- Переливания.

Упражнения по уходу за собой

- Расстегивание и застегивание различных видов застежек.
- Мытье рук.
- Стирка.
- Чистка обуви.

Упражнения по заботе об окружающей среде

- Протирание пыли.
- Подметание.
- Мытье (пола, стола, посуды).
- Уход за цветами и домашними животными.

Особые формы движения

- Умение ходить красиво, грациозно, вырабатывать чувство равновесия (ходьба по линии).
- Умение сохранять тишину и спокойствие (упражнение в тишине).

В этой группе упражнений практической жизни может быть еще много различных, придуманных вами упражнений, помогающих ребенку добиться ловкости движений и способствующих развитию самостоятельности. Это различные игры с крупами и водой, мозаики, замочки, а также помощь во всех ваших делах по дому.

Не забывайте, что все материалы для уборки должны быть подобраны по росту ребенка. Покажите ему, как работать с материалом, прежде чем он сам приступит к работе.

Подготовка руки к письму в системе Монтессори [33]

1. Упражнения практической жизни

Значительно раньше, чем ребенок берет бумагу и ручку, система Монтессори начинает готовить его руку к письму. Этому способствует множество упражнений практической жизни, которые тренируют пальчики.

Такие упражнения можно предлагать ребенку и дома, малыш может тренировать мелкую моторику, играя с крупами и водой, выполняя переливания и пересыпания. Можно предлагать малышу открывать и закрывать баночки и замочки, нанизывать бусинки на нитку, играть с прищепками, резать бумагу, шить.

Классические упражнения Монтессори-педагогике, такие как мытье рук, чистка обуви, мытье стола, также направлены на подготовку руки к письму: все основные движения выполняются правой рукой круговыми движениями слева направо, то есть рука работает точно также, как будет работать, когда ребенок начнет писать первые слова.

2. Рамки-вкладыши

Основным упражнением в Монтессори-педагогике для подготовки руки к письму считаются рамки-вкладыши. В этом упражнении ребенку предлагается обвести рамку по контуру, а после заштриховать получившуюся фигуру. При такой работе ребенок тренируется держать карандаш и выполняет те же манипуляции, что и при заполнении прописи палочками и крючками, однако не испытывает никакого напряжения, так как данная работа обычно вызывает у детей большой интерес.

3. Шершавый алфавит

В то же время, как ребенок тренируется в штриховке, он изучает буквы при помощи шершавого алфавита. Ребенку предлагаются деревянные досочки с наклеенными на них контурами букв из шершавой бумаги. Ребенок обводит букву двумя пальцами правой руки, а взрослый произносит соответствующий звук. Так включается не только зрительная, но и тактильная память.

Следующим упражнением станет написание буквы на манке или песке. После – на доске мелом. Так ребенок легко может исправить ошибку. И только самым последним упражнением ребенку предлагают написать букву карандашом на бумаге.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Методическое пособие

Подписано в печать 17.10.19. Формат 60x90/16.

Бумага офсетная Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 6,9. Уч.-изд. л. 7,5. Гарнитура Times.

Тираж 100 экз. Заказ № .