

**Государственное автономное образовательное учреждение для детей, нуждающихся
в психолого-педагогической и медико-социальной помощи
«Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Росток»
УВО «Университет управления «ТИСБИ»**

*Научно-методическое пособие – комплект «Сопровождение детей с расстройством
аутистического спектра: стратегия и тактика оказания психолого-педагогической и медико-
социальной помощи»*

МИКЛЯЕВА Н.В. И ДР.

**Часть 4. «Мы вместе»: Опыт психолого-педагогического консультирования родителей детей с
расстройствами аутистического спектра**

Казань-2023

**Государственное автономное образовательное учреждение для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической
и медико-социальной помощи
«Центр психолого-педагогической реабилитации
и коррекции «Росток»
УВО «Университет управления «ГИСБИ»**

*Научно-методическое пособие – комплект «Сопровождение детей
с расстройством аутистического спектра: стратегия и тактика
оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи»*

Микляева Н.В. и др.

**Часть 4. «Мы вместе»: Опыт психолого-педагогического
консультирования родителей детей
с расстройствами аутистического спектра**

Казань-2023

УДК 376.4
ББК 65.27

*Печатается по решению Ученого совета
УВО «Университет управления «ТИСБИ»
(протокол №8 от 23.10.2023 г.)*

Авторы: **Микляева Н.В.**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ, член-корреспондент МАНПО, эксперт Международной аттестационной палаты.

Авторский коллектив под руководством **Микляевой Н.В., Мелиной Е.В.: Васильев Р.И., Гусейнова А.И., Ерофеева Н.Д., Кошечева В.А., Крылова К.А., Кузина Е.А., Мелина Е.В., Микляева Н.В., Потапова Е.Р., Пушкина М.В., Чалабян К.С., Чудесникова Т.А., Шевцова А.А., Шнайдер А.Е.**

Микляева Н.В. и др. «Мы вместе»: опыт психолого-педагогического консультирования родителей детей с расстройствами аутистического спектра / Под ред. **Н.В. Микляевой, Е.В. Мелиной, Р.И. Васильева, А.В. Сафроновой.** – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2023. – 115 с.

Пособие представляет собой четвертую часть научно-методического пособия-комплекта «Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: стратегия и тактика оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи».

В нем описаны теоретические подходы (медицинский, средовой, поведенческий и развивающий) к взаимодействию с родителями детей с аутизмом и синдромом РАС, обобщены стратегии проектирования программы коррекционно-развивающей работы в зависимости от типа аутистического дизонтогенеза на основе сотрудничества педагогов и специалистов с семьями воспитанников, представлена картотека игр для родителей по установлению контакта с детьми и включению в совместную образовательную деятельность. Отдельное внимание уделено описанию особенностей организации консультаций родителей детей с аутизмом и синдромом РАС и профилактике профессионального выгорания взрослых.

Пособие рекомендовано для педагогов-психологов, тьюторов и учителей-дефектологов, логопедов и воспитателей, учителей начальных классов. Может быть полезно родителям детей дошкольного и младшего школьного возраста.

© **Микляева Н.В., 2023**

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава I. Теоретические подходы к взаимодействию и сотрудничеству с родителями детей с детским аутизмом и синдромом расстройств аутистического спектра	6
1.1. Психологическое состояние родителей детей с детским аутизмом и синдромом расстройств аутистического спектра и особенности взаимодействия с ними.....	6
1.2. Этапы взаимодействия и сотрудничества с родителями детей в условиях службы ранней помощи, детского сада и школы.....	14
1.3. Консультативная поддержка родителей: содержание взаимодействия с врачами, психологами и педагогами.....	18
1.3.1. В рамках медицинского подхода.....	18
1.3.2. В рамках средового подхода.....	25
1.3.3. В рамках поведенческого подхода.....	30
1.3.4. В рамках развивающих подходов.....	35
Глава II. Индивидуально-дифференцированный подход и стратегии проектирования программы коррекционно-развивающей работы в условиях сотрудничества с семьями воспитанников и обучающихся ...42	42
2.1. Определение стратегий коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими разные типы аутистического дизонтогенеза.....	42
2.2. Картотека игр для родителей по установлению контакта с детьми и включению в совместную образовательную деятельность.....	69
Глава III. Консультирование и профилактика эмоционального выгорания родителей и педагогов	91
3.1. Выбор формы взаимодействия и специфика организации консультаций родителей детей с аутизмом и синдромом РАС.....	91
3.2. Методические рекомендации по профилактике эмоционального выгорания у родителей и педагогов.....	97
Заключение	103
Библиографический список	105
Приложение. Памятки для родителей детей с синдромом РАС	108

Введение

Данное пособие завершает серию книг из научно-методического комплекта «Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: стратегия и тактика оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи» и посвящено особенностям поддержки семей таких воспитанников и обучающихся.

Целью данного пособия являются систематизация теоретических подходов к взаимодействию и сотрудничеству с родителями детей с детским аутизмом и синдромом расстройств аутистического спектра и описание индивидуально-дифференцированного подхода и стратегии проектирования программы коррекционно-развивающей работы в условиях сотрудничества с семьями воспитанников и обучающихся, обобщение содержания и форм эффективной поддержки родителей.

Задачи пособия соотносятся с его разделами:

- Первый раздел **«Теоретические подходы к взаимодействию и сотрудничеству с родителями детей с детским аутизмом и синдромом расстройств аутистического спектра»** ставит своей задачей описание психологического состояния родителей таких детей и особенностей взаимодействия с ними на этапах установления диагноза и включения во взаимодействие с поликлиниками, службами ранней помощи, детскими садами и школами, а также обобщение содержания взаимодействия с врачами, психологами и педагогами в рамках медицинского, средового, поведенческого и развивающих подходов.

- Второй раздел **«Индивидуально-дифференцированный подход и стратегии проектирования программы коррекционно-развивающей работы в условиях сотрудничества с семьями воспитанников и обучающихся»** дает характеристику стратегий коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими разные типы аутистического дизонтогенеза, описывает специфику проектирования индивидуальной образовательной программы для каждого типа в условиях включения родителей в совместную образовательную деятельность с дошкольниками, предлагает картотеки игр и упражнений для родителей и педагогов.

- Третий раздел **«Консультирование и профилактика эмоционального выгорания родителей и педагогов»** формулирует особенности выбора формы взаимодействия и специфики организации консультаций родителей детей с аутизмом и синдромом РАС на базе образовательных учреждений (детских садов и школ), предлагает методические рекомендации по профилактике эмоционального выгорания у родителей и педагогов.

Теоретическая значимость пособия заключается:

- в расширении и углублении теоретических представлений

о специфике запросов, психологических и педагогических установок родителей детей с аутизмом и синдромом РАС на взаимодействие и поддержку со стороны учреждений здравоохранения и образования, выбор направлений и форм консультирования;

- в обобщении теоретических подходов к взаимодействию и сотрудничеству с родителями детей с синдромом расстройств аутистического спектра и детского аутизма (медицинского, средового, поведенческого и развивающих подходов);

- в теоретическом обосновании индивидуально-дифференцированного подхода и стратегии проектирования программы коррекционно-развивающей работы и системы игровых заданий, игр и упражнений, в которые включены родители и педагоги, специалисты, в зависимости от типа аутистического дизонтогенеза.

Практическая значимость пособия состоит:

- в описании комплекса двигательных, сенсорных и игровых упражнений, позволяющих установить контакт и наладить психолого-педагогическое взаимодействие с детьми, представляющими разные типы аутистического дизонтогенеза (двух картотек для родителей, педагогов и специалистов);

- в разработке примера мастер-класса для родителей по обучению детей с синдромом РАС и ЗПР с использованием концепции и приемов АВА-терапии и методики сенсомоторной коррекции;

- в обобщении методических рекомендаций по профилактике эмоционального выгорания у родителей и педагогов.

Глава I. Теоретические подходы к взаимодействию и сотрудничеству с родителями детей с детским аутизмом и синдромом расстройств аутистического спектра

1.1. Психологическое состояние родителей детей с детским аутизмом и синдромом расстройств аутистического спектра и особенности взаимодействия с ними

Как зарубежные (Holroyd & McArthur, Donovan, Fisman et al, Abbeduto et al, Rodrigue et al и др.), так и отечественные (Багарадникова Е., Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. и др.) авторы отмечают повышенную стрессогенность семьи ребенка с синдромом расстройства аутистического спектра. Такая семья проходит от рождения до взросления ребенка целый ряд стрессов, влияющих на ее жизненный цикл и формирование детско-родительских отношений (по М. М. Семаго):

- Период первоначального установления диагноза является первым кризисом, связанным с выявлением нарушения развития ребенка. В этот период возникают страхи, неуверенность в воспитании ребенка и ощущение безысходности.

- Определение ребенка в специализированное образовательное учреждение является вторым кризисом. В это время родители понимают, что ребенок не сможет заниматься в общеразвивающем детском саду или учиться в общеобразовательной школе - возникает необходимость выбора специализированных групп или классов.

- Наступление совершеннолетия и осознание подростком своей инвалидности, что еще больше отчуждает его от сверстников, в особенности, противоположного пола, означает наступление третьего кризиса.

- Период трудоустройства и построение дальнейших планов является четвертым кризисом. В этот период возникают трудности в определении профессии и дальнейшем трудоустройстве, а также возникает конфликт между желаниями и надеждами родителей и детей.

Эти кризисы характерны и для других семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья. При этом ряд авторов утверждает, что у родителей детей с синдромом аутистического спектра есть свои особенности проживания таких стрессов¹.

¹ Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. – Москва: РИТМ, 2016. — 216 с

Родители каждый раз переживают горе заново на каждом новом этапе развития, который ребенок с РАС проходит.

Постоянно давящее чувство вины, раздражения, гнева, ощущение неопределенности и отсутствия стабильности.

Неизвестность и иногда безнадежность, так как прогнозы и последствия некоторых нарушений и диагнозов очень призрачны.

Отрицание и подавление негативных чувств о ребенке с РАС.

Семья и друзья неохотно разделяют с родителями ребенка с РАС разочарование и печаль, а стараются обсуждать с ними только положительные, оптимистичные моменты, тем самым оставляя родителей наедине со своими истинными чувствами.

Медицинское сообщество и специалисты помогающих профессий могут не проявить должного внимания и теплоты, так необходимых родителям, и не достигнуть терапевтического альянса с родителями.

Семья и друзья могут отвернуться от родителей, или родители сами могут оттолкнуть от себя все окружение и остаться в изоляции. Но при всем при этом родители со временем могут научиться любить, ценить и быть привязанными к своему ребенку.

Рисунок 1. Особенности проживания кризисов семьями детей с РАС

Также по отношению к ним часто отмечаются случаи агрессии и непризнания со стороны ребенка, имеющего расстройство аутистического спектра. Так, исследователи из США, Канне и Мазурек, в 2011 году изучили факторы риска, соотносящиеся с процессом взросления детей и подростков с расстройствами аутистического спектра. Их исследование включало 1380 детей в возрасте от 4 до 17 лет. Результаты показали, что 58% детей с расстройствами аутистического спектра выражали агрессию по отношению к близким, воспитателям и учителям, а 32% также проявляли это и по отношению к незнакомцам. Авторы исследования пояснили, что такая агрессия может быть способом выражения разочарования или уходом от проблем социального взаимодействия. В силу неспособности адекватно выразить свои чувства, мысли и сомнения, а также неумения справляться с эмоциями и преодолевать трудные ситуации, дети с расстройствами аутистического спектра проявляют агрессию в отношении близких или самого себя (аутоагрессия) (Kanne, Mazurek, 2011). Другие исследователи подтвердили, что родители детей с расстройствами аутистического спектра испытывают больший стресс, чем семьи детей с нарушением

интеллекта (Holroyd & McArthur, 1976; Donovan, 1988). Мысли, чувства и поведение их сыновей и дочерей часто представляются им непонятными и непредсказуемыми, а жизнь в целом – «неуправляемым кошмаром».

Постепенно родители адаптируются к проблемным ситуациям и стрессовой обстановке, начинают искать пути выхода из нее. Е.В. Багарадникова², имея огромный опыт взаимодействия и консультирования таких родителей как исполнительный директор РОО помощи детям с РАС «Контакт», член совета МГАРДИ, группирует их запросы в зависимости от сочетания медицинских и образовательных проблем, а также степени принятия диагноза ребенка со стороны близких.

Прежде всего родители озвучивают идущие вместе проблемы медицинской диагностики и образования. Вопрос правильной постановки диагноза становится критичным к моменту поступления в школу, поскольку, по действующему сегодня законодательству, ребенок, имеющий все проблемы аутистического спектра, но не имеющий диагноза со словом «аутизм» (или шифром F.84), не получит надлежащих документов на ПМПК и, соответственно, необходимой помощи и адаптации образовательной программы.

Чаще всего на медицинской консультации, помимо проблем самого ребенка, с негативной позиции родителями озвучиваются, как обобщает Е.В. Багарадникова:

1) неприменение ранних скринингов, слишком поздняя постановка диагноза, постановка диагноза «на глаз», без применения стандартизированных тестов и методик (например, тест Векслера не очень подходит для определения интеллектуального уровня детей с РАС у неговорящих детей, у детей, плохо понимающих обращенную речь);

2) унижающие родителей непрофессиональные комментарии других людей («Сдайте его в интернат и родите нового», «Он никогда не заговорит», «Он необучаем» и т.п.), недоступность для семьи информации из медицинской карты ребенка, недоверие родителей к лечению, опасения перед применением любых лекарств;

3) отсутствие комплексного подхода к лечению ребенка («... это не мой профиль, идите к психиатру»), невозможность получить вне больницы консультацию у наблюдающих ребенка психиатра и невролога для врачей других специальностей (по поводу лечения зубов, или решения вопроса о наркозе, или при других операциях и манипуляциях), проблемы определения болевого синдрома и его купирования у неговорящих и плохо понимающих обращенную речь детей;

4) отсутствие поддержки семьи (имеющиеся проекты стихийны

² Багарадникова Е.В. Вопросы консультирования родителей, имеющих детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 17. № 4. С. 35—41. doi: 10.17759/autdd.201816

и дискретны), а также стигматизация семьи и ребенка (предполагаемая и реальная), страх перед необходимостью контакта с детьми, имеющими РАС.

Определенную роль во всей этой проблематике играет и неприятие родителем особенностей/нарушений развития ребенка. Например, среди списка беспокоящих родителей проблем чаще всего называются следующие: задержка в развитии речи и хронические заболевания в раннем возрасте, затрудненное освоение академических навыков, самостимуляции и нежелательное поведение. Вопросы развития социальных и коммуникативных навыков, как обобщают Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И., кажутся им вторичными — лишь бы ребенок научился говорить, читать и писать, а остальное — как-нибудь само «наладится» [7]. Однако именно эта проблема требует особого внимания со стороны специалистов, работающих с детьми с РАС. Их задача — объяснить родителям, насколько важно развивать социальные и коммуникативные умения и навыки (обратиться к другим детям, соблюдать очередность и социальную дистанцию, понимать невербальные сигналы других людей, социальные правила и др.) для сохранения психического здоровья и успеха детей в будущем³. Кроме того, очень важно помочь родителям освоить методы самопомощи и поддержки себя и друг друга как членов семьи «особенного ребенка».

Обобщение статистики запросов родителей в группу такой поддержки ВКонтакте⁴ дает следующее распределение.

³ Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. — 202 с

⁴ Аутизм и РАС // <https://vk.com/autosanimus> (в группу поддержки входит более 70. 000 человек из разных регионов РФ).

Группа запросов	Конкретизация	Статистика обращений за сентябрь 2023 года
Организация жизни в семье	<p>Проблемы организации сна и бодрствования, их чередования</p> <p>Проблемы пищевого поведения, избирательности и диеты</p> <p>Проблемы непослушания ребенка, невозможности организовать его поведение в быту</p> <p>Наличие стереотипий у детей и варианты действий родителей</p> <p>Обучение подражанию и «социальной имитации»</p> <p>Проблемы приучения к горшку</p> <p>Проявление равнодушия к родителям, отсутствие эмоциональных форм общения с ребенком и переживания матери по данному поводу</p> <p>Травматизация ребенка и/или родителей, проявление агрессивного поведения</p> <p>Ухудшение отношений между родителями, уход одного из них или переход в роль «жертвы», осознание чувства вины</p> <p>Депрессия у родителей</p> <p>Конфликты между поколениями в семье по поводу рождения и воспитания ребенка с РАС</p> <p>Проблемы понимания желаний и чувств ребенка в случае его «невербальности»</p> <p>Трудности организации семейных традиций, праздников и совместного досуга</p> <p>Проблемы усыновленных детей с РАС</p> <p>Отношение между братьями и сестрами (с нормотипичными детьми)</p> <p>Проведение генетических исследований как попытка определить причину нарушения и снять чувство вины и безысходности</p> <p>Попытки подобрать интересные игры и игрушки, увлекающие ребенка</p> <p>Трудности посещения социальных мест (улица, детская площадка, поликлиника и др.)</p> <p>Необходимость делиться «счастливыми моментами» с другими семьями, поиска радостных впечатлений</p>	80

<p>Постановка диагноза и определение статуса ОВЗ, присвоение инвалидности</p>	<p>Непринятие диагноза как реакция на стресс у семьи Признаки аутизма и РАС на основе анализа анамнеза и родительских наблюдений Затруднения в своевременной постановке диагноза у врача Дифференциальная диагностика РАС: необходимость проведения комплексных исследований медицинского, психологического и педагогического плана Сложности во взаимодействии с ПМПК и определением вида образовательной программы Механизм присвоения инвалидности и определение его влияния на судьбу ребенка в случае «тяжелой степени РАС» Проблемы получения справок от врачей и посещения поликлиник Проблемы подбора медикаментозного лечения и негативное отношение к посещению врачей-психиатров Страх рождения второго или третьего ребенка с РАС Отношение к советам других мам и бабушек в общественных местах Выплата пособия по уходу за ребенком-инвалидом Негативное отношение к будущему ребенка-инвалида в ПНД, поиски выхода</p>	<p>138</p>
<p>Адаптация ребенка к образовательной организации</p>	<p>Необходимость подготовки ребенка с РАС к адаптации в дошкольную группу Посещение адаптационной ГКП Необходимость прививок и отношение к ним Истерики ребенка во время адаптации в детском саду Повышенные страхи у ребенка и манипуляции родителями Переживания, что ребенок равнодушен к родителям («мама не нужна») и быстро забывает о них при посещении группы Переход из общеразвивающей группы в комбинированную и компенсирующую (и наоборот) Переход в частный детский сад и финансовые проблемы Проблемы в формировании навыков самообслуживания у ребенка и оптимизации его пищевого поведения в детском саду Проблемы организации сна в детском саду Энурез в детском саду и школе Проблемы, связанные с нарушением поведения ребенка и необходимостью его включения в режимные процессы «Лайфхаки» родителей по оптимизации адаптации Проблемы формирования учебного поведения в школе Ориентировка в школьном здании, социально-бытовая ориентировка Необходимость индивидуального тьюторского сопровождения Реакции на жалобы педагогов – воспитателей и учителей (возмущение, игнорирование и претензии к профессионализму) Понимание роли социализации в дальнейшей адаптации ребенка к обществу и его самореализации</p>	<p>24</p>

<p>Реализация индивидуальной АОП</p>	<p>Участие в выборе вида АООП ДО/НОО Отношение к ПМПК и ППК, согласие или не согласие с заключением Непонимание целей реализации индивидуальной АОП и подмена их своими родительскими установками на воспитание и обучение Проблемы обучения невербального ребенка, отношение к карточкам PECS Проблемы обучения гиперактивного ребенка, нежелание учиться Непонимание разницы в обучении детей с типичным и атипичным аутизмом, отсутствие индивидуально-дифференцированного подхода Застраиваемость на «новомодных» методиках и приемах развития и коррекции, поиски «панацеи» Восприятие АВА как панацеи от всех проблем с организацией обучения и жизнедеятельности ребенка с РАС Попытки договориться о «послабляющих условиях обучения» в условиях инклюзии Формирование отношений со сверстниками в условиях инклюзии Страх перед посещением специализированных групп (компенсирующей и комбинированной направленности), ориентировка на инклюзию без учета уровня социализированности ребенка Понимание необходимости проведения специальных коррекционных занятий, несмотря на возможности социализации детей в инклюзии Отношение к домашним заданиям со стороны специалистов «Откачать» в обучении и отношение к ним Конфликты с родителями других воспитанников/ обучающихся во время инклюзии Констатация несоответствия усилий по обучению ребенка его результатам, разочарование и эмоциональное выгорание Переход из детского сада в школу и смена образовательной программы Попытки создать ресурсный класс самостоятельно Поиски «сильного» учителя в начальной школе для репетиторства Проблемы обучения письму и чтению, математике у детей с атипичным аутизмом Перекалывание ответственности за обучение и социализацию на тьютора Поиски компьютерных программ, влияющих на эффективность обучения благодаря увлеченности ребенка гаджетами Переход на домашнее обучение, дискуссии по поводу отношения к сокращению/увеличению количества уроков Реализация дополнительных образовательных программ с учетом особенностей детей Неоправданные надежды родителей на прогноз развития ребенка и агрессивная позиция по отношению к педагогам и психологам, реализующим индивидуальную АОП Прогресс в обучении при сочетании медицинских подходов с психолого-педагогическими</p>	<p>39</p>
--------------------------------------	--	-----------

Таблица 1. Обобщение запросов родителей в группах поддержки

Представим эти результаты в виде рисунка.



Рисунок 2. Распределение запросов родителей детей с РАС в группе поддержки

Из рисунка видно, что наибольшее число запросов в группы поддержки связано с постановкой диагноза и определением статуса РАС у ребенка, присвоением ему инвалидности (49%), а также с организацией жизни в семье (28%). Отношение родителей к проблемам адаптации и социализации, обучения ребенка с РАС стоит на третьем и четвертых местах по количеству запросов. Это подтверждает результаты исследований ученых и наблюдения практиков, которые консультируют такие семьи, что, несмотря на очевидные проблемы с организацией адаптации и обучения ребенка, родители не в состоянии воспринимать их как первоочередные – они концентрируются на борьбе со стрессом и попытках стабилизировать социально-психологический климат в семье, восстановить – полностью или частично – ее функции после рождения «особенного» ребенка и постановки ему диагноза. Так, методические разработки Нестеровой А.А., Айсиной Р.М., Сусловой Т.Ф.⁵ выстраивают для психологов и педагогов-консультантов следующую иерархию стрессовых факторов в связи с приоритетными для них проблемами:

- Стресс, связанный с узнаванием и переживанием диагноза

⁵ Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. – Москва: РИТМ, 2016.

ребенка.

- Стрессовые факторы, связанные с ежедневным взаимодействием родителя с ребенком с РАС.
- Ресурсы совладания и жизнеспособности семьи.
- Стили воспитания ребенка с РАС.

1.2. Этапы взаимодействия и сотрудничества с родителями детей в условиях службы ранней помощи, детского сада и школы

В настоящее время сложилось несколько моделей взаимодействия и сотрудничества с родителями детей с синдромом РАС в условиях служб ранней помощи, детского сада и школы. Они связаны со спецификой реализации программ сотрудничества.

Часть из них относится к *краткосрочным программам* и реализуется в условиях межведомственной работы учреждений системы здравоохранения, социального обеспечения и образования [1]. Приведем примеры.

В рамках программы «**Ранняя пташка**» (EarlyBird)⁶, разработанной Национальным обществом аутизма Великобритании [6], родители получают актуальную информацию о том, что такое аутизм, в чем особенности обработки детьми сенсорной информации, коммуникации и совместного внимания у ребенка с РАС, вместе со специалистами вырабатывают эффективные способы взаимодействия с ребенком, понимания причины его нежелательного поведения и зная способы его исправления или предотвращения. Поэтому в программу включены 8 групповых встреч и 4 домашних визита⁷, которые организуются в течение 12 недель совместной работы с группами от 4 до 6 семей.

Встречи с родителями и домашние визиты также легли в основу другой программы - «**Тренинга родительских навыков. 9 шагов**» Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) - разработанной для семей, воспитывающих детей с особенностями развития в возрасте от 2 до 9 лет. Она была создана специалистами по заказу ВОЗ и Autism Speaks – организации, помогающей аутистам в США. Русскоязычная версия программы была апробирована группой специалистов по заказу благотворительных фондов «Выход» и «Обнажённые сердца».

⁶ Боброва А.В., Довбня С.В., Морозова Т.Ю., Сотова Е.Н. Реализация программ поддержки родителей дошкольников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. № 1. Том 20. С. 37—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200105>

⁷ Во время домашних визитов проводятся видеозаписи взаимодействия ребенка и родителя в привычных для семьи ситуациях (игра, одевание, чтение книжек и т.д.). Просмотры сделанных во время домашнего визита видеозаписей помогают родителям оценить со стороны собственные навыки общения с ребенком, попробовать применять новые стратегии взаимодействия и увидеть их результаты

Данная программа основана на принципах позитивного родительства и поведенческих подходов, способствующих активному участию ребенка и близкого взрослого. Ее можно представить в виде следующего рисунка⁸.

Домашний визит 1	
Регистрация по телефону	
Занятие 1	Введение в программу. Совместная деятельность 1: как вовлечь ребёнка в совместную деятельность
СМС-напоминание о следующем занятии	
Занятие 2	Поддержание заинтересованности: как вызвать интерес у ребёнка и поддерживать его
СМС-напоминание о следующем занятии	
Занятие 3	Совместная деятельность 2: как вовлечь ребёнка в совместные домашние дела и игры
СМС-напоминание о следующем занятии	
Занятие 4	Коммуникация с ребёнком 1: как её установить и почему это важно
Домашний визит 2 (между занятиями 4 и 5)	
Занятие 5	Коммуникация с ребёнком 2: как способствовать её развитию
СМС-напоминание о следующем занятии	
Занятие 6	Предотвращение нежелательного поведения: как помочь ребёнку оставаться заинтересованным и как регулировать его поведение
СМС-напоминание о следующем занятии	
Занятие 7	Альтернатива нежелательному поведению: как обучить ребёнка альтернативному поведению
СМС-напоминание о следующем занятии	
Занятие 8	Новые навыки: как обучать ребёнка пошагово с минимальной помощью взрослого
СМС-напоминание о следующем занятии	
Занятие 9	Решение проблем и забота о себе: как родителям сохранить себя в хорошей форме и поднимать себе настроение
Домашний визит 3	

Рисунок 3. Структура программы «Тренинга родительских навыков»

Программа состоит из 9 занятий и 3 домашних визитов и проводится в группе для 4—6 семей⁹. Содержание программы основано на принципах позитивного родительства и служит улучшению понимания потребностей детей и навыков коммуникации в условиях семьи. Для каждого занятия созданы иллюстрированные примерами и картинками рабочие тетради для родителей.

Кроме таких благотворительных программ, родители включаются

⁸ 9 шагов: тренинг родительских навыков для семей, воспитывающих детей с особенностями развития. – М.: ВОЗ, Фонд «Обнаженные сердца», 2015.

⁹ Боброва А.В., Довбня С.В., Морозова Т.Ю., Сотова Е.Н. Реализация программ поддержки родителей дошкольников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. № 1. Том 20. С. 37—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200105>

в систему психолого-педагогической поддержки семей детей с РАС при поступлении в обращение в службу ранней помощи или лекотеку, поступлении ребенка в детский сад или школу. Формально ход взаимодействия и сотрудничества с ними делится на 6 этапов [10]:

Этап 1. Включение ребенка и семьи в число получателей услуг ранней помощи, первичные индивидуальные консультации (информирование).

Этап 2. Выявление причин возникших трудностей и поиск решений по существу (переформулирование запросов родителей) через проведение оценочных процедур для составления индивидуальной образовательной программы (углубленных оценок).

Этап 3. Составление индивидуальной образовательной программы: на данном этапе крайне важным является согласование педагогических установок родителей и сопровождающих ребенка, постановка общих целей и их понимание членами семьи.

Этап 4. Реализация индивидуальной образовательной программы, включая участие родителей в совместной образовательной деятельности педагогов и учителей-дефектологов с детьми, закрепление сформированных навыков и умений в повседневной жизни и социуме, а также психологическая поддержка семьи (групповая работа, индивидуальные консультации).

Этап 5. Промежуточная и итоговая оценка результативности реализации индивидуальной программы ранней помощи и качества услуг.

Этап 6. Завершение индивидуальной образовательной программы, сопровождение ребенка и его семьи при переходе в другую образовательную организацию или ее продление, инициирование проведения ознакомительных мероприятий в образовательных учреждениях, выездные мероприятия в образовательных, социальных и медицинских учреждениях, в том числе с организованными родительскими группами.

В условиях описанных этапов сотрудничества с родителями работают *программы долговременной помощи*. Например, в рамках реализации **Денверской модели раннего вмешательства** проводится цикл обучающих групповых семинаров (10), направленных на формирование общего представления о РАС и освоение приемов по развитию различных навыков у сына или дочери в ходе тренингов со специалистами (учителями-дефектологами и логопедами) с участием детей¹⁰ [24]. Во время таких занятий чередуются различные виды деятельности, направленные на обучение целевым навыкам, проводится обучение родителей навыкам

¹⁰ О ранней помощи детям и их семьям / Ермолаева Е.Е., Казьмин А.М., Мухамедрахимов Р.Ж., Самарина Л.В. // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 2. С. 4—18. doi: 10.17759/autdd.2017150201

взаимодействия с сыном или дочерью для продолжения этих занятий в домашней обстановке, в привычной бытовой среде. По итогам занятия со специалистом сокращаются до 1—2 раз в неделю, а все остальное время в рамках разработанной индивидуальной программы с ребенком-аутистом занимается мама.

Обобщая опыт реализации таких программ, следует констатировать, что долгосрочные программы взаимодействия с семьей опираются на методы поведенческой и когнитивно-ориентированной терапии.

В рамках *поведенческой терапии* одной из популярных программ является программа **ТЕАССН**, созданная ради интеграции детей с аутизмом в общество на основе исследований Эрика Шоплера в сотрудничестве с университетом, объединением родителей и детскими садами, школами. Для этого требуется специальное окружение, позволяющее структурировать восприятие (в том числе, восприятие времени и пространства) ребенка и понять ему смысл происходящего, благодаря чему аутист может демонстрировать и приобретать навыки самостоятельности. Для родителей проводятся специальные тренинги по обучению структурированию времени и пространства, деятельности ребенка. Например, такая структурированная родителями деятельность должна включать ответы на вопросы: «Что и как нужно делать? Какую часть из целого действия? Когда завершать действие? Что следует делать дальше?». Поэтому для родителей делают специальные пособия – картотеки упражнений¹¹: в них каждый психологический возраст включает в себя описание игр и упражнений, разделенных на 10 образовательных областей (имитация, восприятие, грубая моторика, тонкая моторика, координация глаз и рук, познавательная деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения, особенности поведения)¹².

В рамках *когнитивно-развивающего подхода* для поддержки семей, имеющих детей с синдромом РАС, создан **метод Миллера**, разработанный Арнольдом Миллером¹³ в Центре по развитию языка и когнитивных навыков (LCDC) в Массачусетсе. Данный метод имеет несколько целей: оценка адаптивных признаков нарушенного поведения детей, перевод нарушенного поведения в функциональное, расширение опыта взаимодействия и вывод детей из изолированного состояния в активное

¹¹ Старикова О.В., Дворянинова В.В., Баландина О.В. Применение программы ранней помощи на основе Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 1. С. 29—36. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200104>

¹² Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватерс Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет) Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. – Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

¹³ Полуянов Э.А. Психологическая классификация детского аутизма и обзор подходов к его коррекции // <https://infourok.ru/psihologicheskaya-klassifikaciya-detskogo-autizma-iobzor-podhodov-k-ego-korrekcii-3585263.html>

социальное взаимодействие. Данная работа предполагает прохождение пяти уровней, из которых первые четыре являются предисполнительными стадиями, на которых осуществляется ориентация, т.е. ребенок инициирует контакт со стимулами в его окружении, а затем происходит взаимодействие со стимулом. Важное значение в данной работе отводится умению ребенка заканчивать действие, начатое взрослым.

Кроме того, целью метода является обучение специалистов и родителей способам и системным подходам, которые помогают детям с РАС в обучении различным навыкам и социальной активности. При этом используется две стратегии развития – трансформация отклоняющегося поведения в функциональное и регулярное использование разнообразных видов деятельности с участием людей и объектов для развивающих занятий. Работают они в условиях служб ранней помощи и реализации различных проектов благотворительных фондов, связанных с организацией групп поддержки семьям детей с РАС.

1.3. Консультативная поддержка родителей: содержание взаимодействия с врачами, психологами и педагогами

В ходе перечисленных этапов в детском саду и школе могут использоваться несколько концепций и теоретических подходов к организации взаимодействия с семьями воспитанников и обучающихся: медицинский, средовой, поведенческий и развивающие подходы. Остановимся на них подробнее.

1.3.1. В рамках медицинского подхода

Медицинский подход к лечению детей с аутизмом и синдромом РАС представлен в виде клинических рекомендаций для врачей¹⁴. Некоторые специалисты обобщают его для родителей и педагогов – с тем, чтобы они могли ориентироваться в назначаемых лекарственных препаратах и давать врачам обратную связь по поводу эффективности или неэффективности проводимого лечения. Например, А.Ф. Шапошникова предлагает для родителей и педагогов прекрасные обзоры медикаментозного лечения при детском аутизме¹⁵. Аналогичные работы есть у Л.Г. Бородиной¹⁶.

¹⁴ Расстройства аутистического спектра в детском возрасте: диагностика, терапия, профилактика, реабилитация. Клинические рекомендации. М.: Общественная организация «Российское общество психиатров», 2020

¹⁵ Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватерс Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет) Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН. – Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

¹⁶ Полуянов Э.А. Психологическая классификация детского аутизма и обзор подходов к его коррекции // <https://infourok.ru/psihologicheskaya-klassifikaciya-detskogo-autizma-iobzor-podhodov-k-ego-korrekcii-3585263.html>

Название группы препаратов	Направленность	Курсовой прием	Особенности приема и наличие побочных эффектов
Ноотропные препараты (нейрометаболические стимуляторы, церебропротекторы)	Препараты из данной группы лекарственных средств разработаны с целью стимулирования активности головного мозга, повышения памяти и мышления, а также усиления устойчивости центральной нервной системы к психологическому напряжению. Кроме того, некоторые из них могут оказывать успокаивающее (пантогам, фенибут) или стимулирующее (когитум, энцефабол, пикамилон, церебролизин) действие, а также обладают антидепрессивными свойствами.	Дозировка данных препаратов определяется врачом в зависимости от возраста и веса ребенка. При лечении расстройств аутистического спектра применяются продолжительные курсы (3-4 месяца) в течение нескольких лет.	Некоторые из препаратов требуют разбавления водой и принимаются только в первой половине дня (когитум, энцефабол). Некоторые из них нельзя использовать при заболеваниях печени и почек (энцефабол, пикамилон), аллергических реакциях (пантогам) или при эпизодах тошноты (фенибут, энцефабол, церебролизин). Некоторые препараты противопоказаны при эпилепсии (церебролизин).
Антидепрессанты (данные вещества повышают содержание серотонина в ЦНС и его нейротрансмиссию (передачу от одного нейрона к другому))	Для детей дошкольного возраста с диагнозом аутизма могут применяться седативные антидепрессанты, такие как amitриптилин. Флуоксетин снижает навязчивые мысли.	Продолжительность лечения составляет 4-5 месяцев, с перерывами в 1-3 месяца. Улучшение состояния обычно наблюдается уже через 3-5 недель лечения, проявляющееся в повышенном интересе к окружающему миру и улучшении контакта.	Однако amitриптилин имеет некоторые побочные эффекты, такие как сонливость, понижение артериального давления, сухость во рту, тошнота, запоры и задержка мочеиспускания. Препарат следует назначать только под контролем ЭЭГ из-за возможной предрасположенности к судорожным состояниям.

<p>Транквилизаторы (анксиолитики)</p>	<p>Транквилизаторы обычно применяются у детей с аутизмом, у которых выражены страхи и высокий уровень тревоги, затрудняющие их развитие, психологическую и педагогическую работу. В младшем возрасте может использоваться атаракс. Этот препарат хорошо снимает тревогу и страхи, нормализует сон. Буспирон показан в отношении гиперактивности у детей с аутизмом и снижения их тревоги.</p>	<p>Атаракс назначается детям в возрасте после 12-и месяцев, в зависимости от веса.</p>	<p>Однако, длительно атаракс применять не стоит, и побочных эффектов у него немало: сонливость, сухость во рту, тошнота, слабость, головная боль, снижение артериального давления. Кроме того, классические анксиолитики могут давать парадоксальные реакции у детей с аутизмом (диазепам, например, вызывает усиление тревоги, агрессивности и взрывчатости, которые проходят сразу после отмены препарата).</p>
---------------------------------------	---	--	---

<p>Нейролептики (к нейролептикам относятся средства, предназначенные для лечения психозов и других тяжелых психических расстройств).</p>	<p>Нейролептики оказывают разнообразное влияние на организм. Они обладают успокаивающим эффектом, снижают реакции на внешние стимулы, уменьшают психомоторное возбуждение и напряжение, снижают чувство страха и агрессивность.</p>	<p>Для детей обычно используются галоперидол (с 3 лет), соннапакс (с 4 лет), хлорпротиксен, эглонил (с 6 лет), трифтазин (с 6 лет), неупегтил, этаперазин. Некоторые нейролептики (например, рисперидон, этаперазин, трифтазин) способствуют улучшению речевой активности, способности к контакту и интеллектуальной продуктивности. При наличии побочных эффектов при лечении галоперидолом, трифтазином, этаперазин врачом назначается препарат-корректор – циклодол или акинетон.</p>	<p>Любые нейролептики могут повышать риск возникновения судорог, поэтому их применение у детей с эпилепсией ограничено и осуществляется под контролем ЭЭГ. Атипичные антипсихотики (например, респеридон) могут вызывать нарушение гормонального статуса и метаболические нарушения, такие как диабет и ожирение. Некоторые нейролептики могут вызывать побочные эффекты, такие как сонливость, апатия, головокружение (хлорпротиксен, соннапакс, галоперидол), а также возбуждение и нарушение сна (рисперидон, этаперазин, эглонил, трифтазин). При лечении галоперидолом, этаперазин и трифтазином может возникнуть экстрапирамидные нарушения, такие как преходящие нарушения движений и мышечного тонуса, дрожь.</p>
<p>Фитотерапия (в основном, используется фитотерапия успокаивающего действия и витаминотерапия, улучшающая общее самочувствие ребенка).</p>	<p>Применяется пустырник, мелисса, отвар вишневых ягод (компот без сахара, но можно добавлять мед), настой цветков липы или шикши (водяники болотной), чай из корня валерианы, салат-латук, шиповник. Полезны также питьевые смеси сока лимона, имбиря и теплой воды, горячее молоко с шафраном.</p>	<p>Применяется аптечная настойка или самостоятельно сделанные отвары. Дают по 1 десертной или столовой ложке 2-3 раза в день до еды.</p>	<p>Использование фитотерапевтических средств в сочетании с интегративной терапией улучшает показатели CARS и TER. В исследованиях, в которых были зафиксированы побочные эффекты, никаких серьезных осложнений, связанных с фитотерапией, не было.</p>

Таблица 2. Основные группы препаратов, входящих в комплексное лечение расстройств спектра аутизма

В свою очередь, С.Эдельсон осуществил обзор различных терапевтических подходов и их влияние на некоторые трудноизлечимые состояния у детей с аутизмом и синдромом РАС¹⁷ [29]. В частности, его интересовали запросы родителей, связанные с оценкой трех состояний, плохо поддающихся терапии: тревоги, самоповреждающего поведения и нарушений сна. В итоге ученый отметил, что для их лечения может быть использовано несколько медицинских подходов (терапевтический и нутритивный) в сочетании с психолого-педагогическими методами (сенсорный и поведенческий подходы) – это увеличивает эффективность сопровождения семьи ребенка с РАС. Представим первые в виде таблицы.

Название и характеристика состояния	Медикаментозное лечение	Нутритивный подход
Тревога (генерализованное тревожное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство, фобии и страхи, сепарационная тревога и социофобия, агрессия, разрушающее поведение)	Для снижения тревожности, используются различные лекарственные препараты, которые воздействуют на различные системы организма, такие как ГАМК-эргическая, норадренергическая, серотонинергическая и каннабиноидная. Например, бета-блокаторы, такие как пропранолол, были показаны как эффективное средство для снижения тревожности у людей с аутизмом.	Кроме того, уровень тревожности может быть снижен за счет употребления некоторых продуктов питания, таких как орехи, бобовые, рыба, свежие фрукты и овощи, а также некоторые пробиотики (например, лактобактерии <i>L. Rhamnosus</i>), а также добавки, содержащие магний и омега-3 жирные кислоты.

¹⁷ Эдельсон С. Обзор различных терапевтических подходов и их влияние на некоторые трудноизлечимые состояния // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 3. С. 38—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180305>

<p>Самоповреждающее поведение (однократные или многократные удары головой, укусы запястья, кисти или руки, а также постоянное царапание или щипание кожи и др.)</p>	<p>Снижение дискомфорта и боли, связанных с наблюдением за поведением ребенка в случае самоповреждающего поведения и косвенного указания на их причину (удары в области уха могут указывать на ушную инфекцию, а однократные или многократные удары головой могут свидетельствовать о головной боли или мигрени и др.). Врачи также могут назначать лекарства для контроля за самоповреждающим поведением. Это могут быть нейролептики, антидепрессанты и опиоидные агонисты.</p>	<p>Некоторые формы самоповреждающего поведения могут быть связаны с проблемами пищеварительной системы, и в таких случаях применяется лечение, направленное на нормализацию микробиома с помощью пищеварительных ферментов и/или пробиотиков. Недостаток определенных микроэлементов, таких как кальций, также может быть связан со специфическими формами самоповреждающего поведения.</p>
<p>Нарушения сна (существуют разные предположения о причинах проблем со сном у детей с РАС, включая изменения циркадных ритмов, повышенную активацию, сенсорную чувствительность, нарушения работы пищеварительного тракта, боль и побочные эффекты лекарственных препаратов).</p>	<p>Для лечения нарушений сна, связанных с аутизмом, часто используются различные препараты, влияющие на уровень ГАМК, гистамина, ацетилхолина, норэпинефрина и серотонина. Также мелатонин показан как эффективное средство для улучшения сна.</p>	<p>Определенные продукты питания также могут способствовать улучшению сна, включая орехи (например, грецкий орех, миндаль), мясо (например, индейка, жирная рыба), фрукты (например, киви, вишневый сок, бананы), а также молоко и молочные продукты (например, творог), если на них нет аллергии.</p>

<p>Нарушения пищевого поведения (ребенок, который ест 5 и менее продуктов питания, попадет в категорию детей с патологическим избирательным пищевым поведением – в качестве вызывающих его факторов называются проблемы желудочно-кишечного тракта (ЖКТ), особенности сенсорного восприятия, пищевая неophobia, аллергии, питьевой рацион, пристрастие к поеданию несъедобного, а также специфические модели родительского поведения)</p>	<p>Ученые обнаружили, что у детей с диагнозом РАС часто наблюдается нарушение кишечной микробиоты. По результатам исследования было обнаружено две группы детей: одна, у которой симптомы желудочно-кишечных заболеваний появились до или во время проявления симптомов аутизма, и другая, у которой аутизм проявился после нормального развития. Ученые предлагают использовать манипуляции с микробиотой кишечника в качестве терапевтического подхода для смягчения симптомов РАС и сопутствующих расстройств.</p>	<p>Также, важно изменить модель поведения родителей и детей с РАС во время приема пищи. Исправление таких ошибок, как позволение ребенку есть в неподходящих местах (например, в ванной), установка регулярного режима приема пищи (завтрак-обед-ужин) и предложение одного продукта питания за раз, может помочь ребенку с РАС лучше усваивать пищу и избежать беспокойства и разбрасывания пищи.</p>
<p>Запор и сопротивление дефекации, недержание кала (энкопрез)</p>	<p>Нужно сразу начинать лечение осмотическим слабительным (на основе полиэтиленгликоля или лактулозы), можно дополнять растительным слабительным (например, на основе семян подорожника). После длительного курса требуется плавная отмена. Клизмы с фосфатами – динатрийфосфатом и моносодийфосфатом. При поддерживающей терапии – полиэтиленгликоль.</p>	<p>Питье (в особенности, тыквенный компот без сахара), клетчатка (свежие фрукты, овощи и бобовые), режим дефекаций с подкреплением действий ребенка (комфортная обстановка, включая подставку для ножек и интересное занятие во время дефекации, образец действий взрослых: родители могут выходить из туалета и тоже хвастаться, как хорошо покакали – в присутствии ребенка), дневник дефекаций, туалетный тренинг (три раза в день после приема пищи), увеличение физической активности</p>

Таблица 3. Использование медицинских подходов в ходе коррекции состояний, плохо поддающихся лечению

В рамках некоторых при консультировании родителей специалистами можно использовать следующие методические пособия

[27]: например,

- Руководство по детскому питанию и физической активности для родителей и людей, работающих с детьми 6-10 лет. – М.: Всемирная организация здравоохранения, 2020.

- Тогулева В.К. Современные методы коррекции избирательного пищевого поведения у детей с диагнозом РАС // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 17. № 4 (61). С. 21—27. doi: 10.17759/autdd.2018160404

Кроме того, в случае нарушений пищевого поведения родителям детей с РАС и ЗПР или умственной отсталостью могут быть даны следующие психолого-педагогические рекомендации в дополнение к медицинскому подходу:

1. *Расширьте словарный запас ребенка на гастрономическую тему.*

2. *Предоставьте ребенку речевые или иные средства для выражения своих потребностей. Научите просить те или иные продукты, уточнять их характеристики, желаемый размер порции и способ приготовления.*

3. *Развивайте бытовые навыки, связанные с приготовлением пищи и ее подачей на стол. Иными словами, привлекайте ребенка к помощи на кухне, планированию меню или магазинным закупкам.*

4. *Привносите соответствующую тематику в уже освоенные игровые сюжеты или другие любимые занятия ребенка. Так, если ребенку нравится листать журналы, то приобретите для него какой-либо красочный образец на кулинарную тему.*

5. *Сделайте специальную таблицу. Предложите ребёнку наклеивать в таблицу стикер каждый раз, когда он откусит кусочек пищи. Малышу нужно будет отложить вилку и наклеить стикер, и за это время он успеет прожевать ту пищу, которую положил в рот.*

1.3.2. В рамках средового подхода

В рамках средового подхода наиболее популярным является **подход, основанный на ежедневных рутинax**¹⁸, — целостная система построения программы помощи ребенку и семье, основанная на изучении семейной среды, отношений, ресурсов, трудностей, беспокойств относительно повседневной жизни и на использовании повседневных рутин для развития ребенка и улучшения его функционирования [10]. Содержит в себе методы оценки, по-настоящему ориентированные на семью, позволяющие разрабатывать четкие, конкретные, измеримые цели,

¹⁸ О ранней помощи детям и их семьям / Ермолаева Е.Е., Казьмин А.М., Мухамедрахимов Р.Ж., Самарина Л.В. // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 2. С. 4—18. doi: 10.17759/autdd.2017150201

которые непосредственно затрагивают приоритеты семьи и помогают детям развивать навыки, имеющие отношение к повседневной жизни. Подход позволяет улучшать навыки членов семьи для развития ребенка в повседневной жизни и продолжать это делать между встречами со специалистом, благодаря чему дети получают больше возможностей учиться новому, сохранять и развивать приобретенные умения¹⁹.

Связанные со средовым подходом *эрготерапевтические методы* применяются, чтобы помочь детям с ограничениями жизнедеятельности активно выполнять повседневные дела, например, обслуживать себя (одеваться, раздеваться, мыться, принимать пищу и т.д.), участвовать в продуктивной деятельности — играть, рисовать, лепить, а также проводить досуг, например, осваивать хобби, и таким образом достичь максимальной независимости во всех аспектах повседневной жизни. Эрготерапевтические методы препятствуют снижению активности ребенка, усугублению имеющихся нарушений и ухудшению его состояния²⁰. Так, во время приучения к туалету родителям предлагается менять подгузники только в ванной комнате, приучать ребенка помогать взрослым при одевании и раздевании, переодевании (например, помочь выбросить испачканный подгузник, а потом помыть самому руки), ходить в туалет по подражанию маме или папе и т.д. Взрослый при этом может «хвастаться» при выходе из туалета: «Какой я молодец! Покакал. Теперь животу будет хорошо — ему ничего не мешает». Заодно используются «лайфхаки» типа использования специальных мягких и утепленных насадок на унитаз, подставки для ног, увлечение ребенка параллельной игрой с клизмой, растапливанием цветных льдинок в горшке и т.д.

В области совместной предметно-игровой и практической деятельности с ребенком эрготерапевтические методы сочетаются с методами **Floortime** и **Theraplay** [6]: специалисты обучают родителей, как и во что можно играть с аутичным ребенком (такие дети любят игры с винтиками и гаечками, движущимися паровозиками, сборно-разборными игрушками, липучками и наклейками, магнитные конструкторы, мягкие игрушки с сенсорными наполнителями и т.д.), как использовать игру в целях воспитания и обучения, коррекции нарушений коммуникации. Например, О.А. Шарыпова, К.А. Ковалев, Р.М.Щербич дают следующие рекомендации со стороны педагогов и психологов - родителям²¹:

¹⁹ McWilliam R. Routines-Based Early Intervention: Supporting Young Children and Their Families. Brookes Publishing; 1 edition, 2010

²⁰ Guralnick M.J. (2005). Inclusion as a core principle in the early intervention system. In M. J. Guralnick (Ed.) The developmental systems approach to early intervention. P. 59—69. Baltimore: Brookes.

²¹ Методические рекомендации для специалистов и родителей, воспитывающих и работающих с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра // <https://sovfnb.ru/files/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-zhizni-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra..pdf> (дата обращения - 28.09.2023)

• Демонстрируя жестами, вы «объясняете» игрушкам, что нужно делать: уходить, приходить, кружиться. Вы манипулируете игрушками, прежде всего, показывая ребенку желаемые жесты.

• Ребенок тем временем может использовать жест, чтобы попросить что-то у вас. Возможно, ему будет удобнее обратиться к игрушке и через нее (здесь содействие устанавливается опосредованно).

• Пусть ребенок повторяет ваши жесты и позы, воплощая наглядные действия (идти, есть, спать, пить). Эти действия можно изобразить на игрушках.

• Играйте сценки с помощью игрушек. Например, ваша кукла стучит в дверь; его или ее мишка открывает дверь, приглашает куклу жестом. Кукла входит, кивает головой, поклоняется. Мишка приглашает ее сесть жестом.

• Пускай ребенок обнимает игрушки, целует их (если он или она не может делать тоже самое с человеком).

Для облегчения взаимодействия с ребенком во время организации режимных моментов применяются различные **методы коммуникации** и **структурирования среды**. Среди них - использование предметных и визуальных (наглядных) моделей расписаний, карточек PECS и коммуникативных досок. Как описывает последние И.И. Мамайчук, каждая доска разрабатывается индивидуально для каждого ребенка, с учетом уровня его аффективной дезадаптации, познавательных и языковых возможностей.

На первом этапе создаются доски с небольшим количеством крупных, реалистичных цветных изображений или фотографий предметов, таких как чашка, кровать, туалет и телевизор. Также на доске может быть изображение людей, с которыми ребенок общается. Ребенку учат показывать изображение, чтобы ответить на вопросы. Например, если ребенок хочет пить, ему показывают изображение кружки, затем даем ему пить. Если ребенок хочет еще пить, он должен указать на изображение кружки.

Постепенно содержание доски меняется: количество картинок увеличивается, а их размер уменьшается. Затем к картинкам добавляются подписи, чтобы помочь ребенку усвоить чтение. Постепенно изображения заменяются только подписями к ним.

Важной частью работы с коммуникативными досками является постоянное создание ситуаций общения, мотивирование к общению и вызывание положительных эмоций, связанных с общением. Использование коммуникативных досок помогает не только развить коммуникативную речь ребенка, но и способствует его эмоциональному, социальному и интеллектуальному развитию.

Кроме того, можно переходить к совместной разработке

иллюстрированных книг-энциклопедий или **созданию «мультифильмов»** с использованием серии карточек небольшого размера (или книжки-«раскладушки»). Взрослый и ребенок вместе рисуют зарисовки к основным режимным моментам, чтобы затем «просмотреть» их. Можно «озвучить» их с помощью подручных инструментов. Использование методов **музыкальной терапии** помогает расширить интересы ребенка и развить его способности в области предметно-игровой и игровой деятельности. Такие методы предполагают создание гибких и разнообразных взаимоотношений между взрослым и ребенком, а также между ребенком и звуками музыкальных инструментов. Этот опыт помогает улучшить восприятие ребенка звуков, движений и пространства, а также активизирует его психические и когнитивные процессы, способствует эмоциональному развитию.

Кроме того, в рамках сенсорной интеграции предполагается обогащение предметно-развивающей и игровой среды разнообразными материалами, игрушками и пособиями, **комплексно воздействующими на разные виды анализаторов**: двигательный, слуховой и зрительный [18]. Особенное внимание обращается на подбор предметов, с которыми аутичный ребенок сможет манипулировать и взаимодействовать, чтобы получить нужную сенсорную стимуляцию, чтобы ему не требовалось целый день бродить по дому и мычать, трясти руками или кружиться на месте. Как обобщает А.А. Пальчик²², возможные варианты включают большие гимнастические мячи (фитболы), батут, сенсорные коробки с разнообразными предметами, светящиеся игрушки, пальцевые краски [19]. Можно дополнить этот перечень надувным бассейном с шариками, топтанием на массажных полусферах и ортоковриках, играми с кинетическим песком и лизунами, слингбусами, орбизами (в ванной игры с пеной для бритья и пеной для ванны), качанием в пледе как в гамаке (можно еще закутываться и выкарабкиваться из пледа), сжатием и раздавливанием кусочков мягкого пластилина, использованием на 15 минут утяжелителей на руки и ноги и т.д. Каждое сенсорное воздействие и ощущение при этом комментируется в речи взрослого и закрепляется как положительное и имеющее свой смысл (социальное подражание, игра со взрослым, создание красивой картины и т.д.).

Для переноса усвоенных навыков сенсорной интеграции и самоорганизации поведения и деятельности из домашней обстановки в социум родителям рекомендуется создание специальной **сенсорной сумки или рюкзака** [16]. В нее входят

- Аудиальная нагрузка: противошумные наушники (наушники для

²² Пальчик, А.А. Рекомендации для родителей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра: Пособие для родителей / составитель: А.А. Пальчик. - Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2018

работы на стройке и шумном производстве) или беруши.

- Зрительная нагрузка: простые солнцезащитные очки со средним затемнением или бейсболка с широким и длинным козырьком (пригодятся в классе и помещении, где есть флуорисцентные лампы); цветные прозрачные файлы, которые надеваются на лист белой бумаги, если взгляд на нее вызывает напряжение; предметы, которые можно рассматривать для получения визуальной стимуляции, например, гелевые часы, светящиеся игрушки, географические карты и так далее.

- Тактильная нагрузка: «взрывная карамель», приятные на ощупь тактильные игрушки («лохматая» игрушка из силикона, антистрессовые игрушки для сжимания, танглы (tangle), которые можно вертеть в руках); силиконовая щетка для волос, массажные мячики, стрейч-ленты, тактильные двуручные лабиринты; утяжеленный жилет для успокоения нервной системы и снятия гиперактивности, «сидушка»-тонкая брезентовая подушка для качелей на улице (на случай, если будет влажно или холодно) и др.

При этом ребенок должен иметь время отдохнуть в течение дня. Для этого в комнате создается «**тихий уголок**», где можно успокоиться среди подушек, напольного кресла-мешка или сухого бассейна с шариками, отгородиться от всех покрывалом или занавесками. А.А. Пальчик советует²³, когда ребенок расстроен или страдает от перегрузки, объяснить ему, что ему нужно успокоиться: «Ты плачешь и бросаешь игрушки. Тебе нужно успокоиться», - и направить ребенка в этот уголок, предложив вспомнить приемы успокоения (например, глубоко и медленно дышать, считать до пяти) и заняться спокойными видами игр.

Выход за пределы домашней обстановки тоже относится к средовому подходу. Например, в Германии и США активно практикуется во время проведения очно-заочных **экскурсий, посещения музеев** детьми вместе с родителями. С.П. Попова, обобщая перенос такого опыта в российские условия, говорит о том, что каждое мероприятие должно готовиться с соблюдением следующих требований²⁴ [25]:

- все занятия проводятся в игровой интерактивной форме;
- все мероприятия ведет один и тот же человек, при необходимости у него есть помощники;
- информация, предназначенная для ребят, максимально иллюстрирована; (визуализировалось все: объекты, явления, а звуки предоставлялись в записи);

²³ Пальчик, А.А. Рекомендации для родителей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра: Пособие для родителей / составитель: А.А. Пальчик. - Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2018

²⁴ Попова С.П. Формирование навыков социальной коммуникации и социально приемлемого поведения у детей с РАС в ходе организованной экскурсионной работы // Аутизм и нарушения развития, 2021. Том 19. № 1 (70). С. 55—64. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190107>

— не менее 50% каждого мероприятия составляли практические упражнения (складывание различных видов костра, натягивание палатки, прыжки по болотным кочкам, складывание из разрезанных частей символов Тюменской области, работа с глиной, поиски археологических останков древних животных, определение птиц по голосу и описанию и т.д.);

— с каждого мероприятия дети уносили домой небольшую символическую награду. Иногда это были изделия, выполненные их собственными руками.

1.3.3. В рамках поведенческого подхода

Поведенческий подход (М. Лазинд, Л. Ватерс, J. T. Fovel) разработан в рамках бихевиориального направления психологии, реализуется через структурированные и функциональные программы прикладного анализа поведения и разработку индивидуальной программы вмешательства (чаще всего, на основе результатов теста тест VB-MAPP М. Сандберга). Основная суть его состоит в том, чтобы все сложные для усвоения ребенком с РАС коммуникативные (умение смотреть в глаза, слушать, устанавливать контакт и др.) и социальные навыки (умение подражать предметно-практическим действиям, действиям самообслуживания и др.) разбиваются на мелкие блоки, маленькие шаги, конкретные действия. Сначала ребенок осваивает каждое отдельное действие, а затем все соединяется, образуя сложный культурно-гигиенический и поведенческий навык.

Рассмотрим вариант реализации данного подхода через **проект «Домашнее вмешательство»** университета Лос-Анжелеса. Он позволяет включить детей и родителей в совместную образовательную деятельность на основе ряда последовательных шагов – «программ»²⁵. Попробуем сгруппировать их в виде этапов работы с детьми.

Этапы	Компоненты программы домашнего вмешательства
Установление контакта	Устанавливает зрительный контакт Указывает на желаемые предметы Узнавание знакомых людей Подражает сверстнику

²⁵ Кэтрин Морис, Джина Грин, Стивен К. Льюс Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов // https://pedlib.ru/Books/5/0298/5_0298-1.shtml

Обучение подражанию	Имитирует основные движения Имитирует движения стоя Имитирует движения в последовательности Имитирует мелкие и точные движения Имитирует действия с предметами Имитация производительных движений Имитирует действия в паре со звучащим словом Повторяет конструкцию с кубиками Копирует простые рисунки
Выполнение единичных команд и формирование ориентировки в окружающем	Узнает окружающие звуки Части тела, их функции Окружающие предметы, картинки Назначение предметов, принадлежность Сопоставляет цвета, формы и фигуры Раскладывает карточки по порядку Показывает на картинки в книге Глаголы, команды и действия на картинках Ориентируется в комнате, запоминает разные места Знает буквы, числа Знает профессии людей Знает свой пол Понимает, что общего и в чем отличия
Развитие речи	Называет знакомых людей Называет желаемые предметы словесно Осваивает глаголы Да/нет (предпочтения) Выполняет двойные команды Использует простые предложения Узнает предметы по описанию, дает характеристики предметам Использует местоимения «я» и «ты», «мой» и «твой» и др. Задаст специальные вопросы о предметах и картинках Отвечает на общие вопросы Описывает картинки полными предложениями Правильно употребляет времена глаголов Логически заканчивает предложения Называет эмоции
Включение в коммуникативные и социальные действия	Делает выбор Сообщает информацию Я не знаю (неизвестные предметы и вопросы) Спрашивает, что это и где находится? Отвечает на вопросы «Почему», «Зачем» и «Если» Отличает, когда надо переспросить или сообщить информацию Выражает замешательство и требует пояснения Ориентируется на социальные вопросы Вспоминает события Рассказывает, как сделать Предсказывает последствия Рассказывает историю (с опорами и без) Изображает, что он – притворяется Выступает с предложением поиграть со сверстником

Таблица 4. Этапы работы с детьми
в рамках программы домашнего вмешательства

Для каждого ребенка при этом составляется свой план обучения. Чтобы составить план, вместе с родителями обсуждаются следующие

вопросы.

Блоки	Вопросы для родителей
Постановка цели	Как определяется цель поведения?
Организация времени и среды	Где и когда будут происходить занятия? Какие материалы потребуются?
Подготовка к формированию навыка	Какие стимуляторы будут мотивировать ребенка?
Алгоритм формирования	Каковы этапы обучения? Как вы узнаете, когда переходить к следующему этапу? Как предъявлять инструкции и материал? Что вы будете делать, если ребенок реагирует неправильно/правильно? Как способствовать обобщению и закреплению навыков?
Оценка навыка	Когда вы определяете, что ребенок усвоил навык? Как вы будете измерять достижения ребенка?

Таблица 5. Алгоритм проектирования навыка в поведенческой терапии

Например, в программу обучения может быть включен навык «предотвращение побегов». А.А.Пальчик описывает его следующим образом²⁶ [19]: «Вы можете начать учить ребенка, что убегать нельзя, с самого раннего возраста. Одним из пунктов правил поведения должен быть «побег». Правило насчет побегов может звучать как: «Надо спросить маму, прежде чем выходить на улицу». Сделайте визуальные подсказки о правиле «Остановись и спроси» и расположите их рядом с каждой дверью. Когда ребенок приближается к двери, ему нужно напомнить, что он не может выходить на улицу один. Можно на ночь закрывать правила поведения на улице, чтобы обозначить, что теперь выходить на улицу вообще нельзя». Такие упражнения, тесно связанные с освоением правил и способов безопасности, входят в структуру специальных тренингов Behavioral Skills Training, BST²⁷ [6]. Подобные тренинги могут включать также **приемы сенсорной интеграции** в рамках обучения программируемому

²⁶ Пальчик, А.А. Рекомендации для родителей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра: Пособие для родителей / составитель: А.А. Пальчик. - Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2018.

²⁷ Rizzi D., Dibari A. Использование тренировки поведенческих навыков и других видов манипуляции средовыми факторами для обучения навыкам безопасности подростков с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 12—28. doi: 10.17759/autdd.2019170302

поведению²⁸. Например, при нарушениях сна и формировании ритуала отхода ко сну используются приемы, снижающие общее возбуждение нервной системы и включающие создание комфортной температуры в помещении, уменьшение громкости звуков и интенсивности освещения, применение глубокого давления и покачивание, убаюкивание ребенка (вестибулярную стимуляцию).

Одним из популярных среди родителей и специалистов средств сопровождения и комментирования, регулирования поведения детей выступает **метод социальных историй**, предполагающий дополнительную работу по восстановлению «модели психического» и способности к эмоциональной и интеллектуальной децентрации²⁹ [28]. Автором является Carol Gray. Этот метод, технология предполагает написание коротких историй, которые описывают какую-либо социальную ситуацию, сложную для понимания ребенком с РАС. История также предполагает описание реакции персонажей, которая адекватна в данном социальном контексте, а также разъяснение, почему именно эта реакция ожидаема и адекватна в сложившихся обстоятельствах. И завершающим этапом создания социальной истории является разъяснение положительного влияния выбора такой реакции на индивидуума и окружающих людей. Такая социальная история иллюстрируется серией картинок (фотографий) и кратких подписей к ней.

Г. Юнова, И.И. Мамайчук³⁰ предлагают накладывать на такие социальные истории, рассказы - психогимнастические этюды, где ребенок может потренироваться в развитии произвольного внимания, восприятии и интерпретации эмоций, связанных с ними мимики и жестов людей, отыграть усвоенный материал в виде пантомимы, специальных игр, направленных на выражение отдельных желаний и свойств личности, ее чувств и способов их отреагирования. В конце такого тренинга даются упражнения с использованием психомышечной тренировки, направленной на снятие эмоционального напряжения, внушение желательного настроения и поведения.

В случае проявлений тревожности рекомендуется дополнение психодраммы одной из поведенческих стратегий (Grodén, Weidenman, & Woodward, 2018):

- обучение релаксации (например, глубокое дыхание, прогрессирующая мышечная релаксация);
- постепенное предъявление (экспозиция) пугающего предмета

²⁸ Wallis C. How to get children with autism to sleep [Web resource] / Scientific American. 2017, November 18. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/how-to-get-children-with-autism-to-sleep/> (Accessed 08.09.2020).

²⁹ Baron-Cohen, Simon, Leslie, Alan M., Frith Uta. Does the Autistic Child have a “Theory of Mind”? // Cognition. 1985 – № 21 – p. 37–46

³⁰ Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с

или ситуации (например, систематическая десенсибилизация, шейпинг);

- моделирование (например, наблюдение за тем, как близкий человек (брат или сестра) сталкивается с трудной ситуацией или взаимодействует с данным стимулом) и позитивное подкрепление за «смелое» поведение.

Считается, что такие этюды эффективны с аутичными детьми, особенно с тяжелой степенью тяжести аффективной дезадаптации. При этом следует учитывать, что трудные ситуации у каждого ребенка и подростка свои. Особенно сложно их обобщать и анализировать, если у него есть признаки дезинтеграции личности: у каждой субличности (скола) могут быть свои страхи и претензии друг к другу, свои драматические сценарии, которые усиливаются, когда их желания удовлетворяются или вступают в противоречие с желаниями других. Каждая субличность будет чувствовать себя «хорошо», пока к его роли внимательны окружающие и основная личность. Например, «Конь» будет испытывать дискомфорт, если окружающие не будут обращать внимания на его быстроту движений и грацию – будет рад, если родители будут делать замечание из-за его гиперактивности, «Ходящий по лезвию ножа» будет доволен, что взрослые ужасаются его смелости, «Изгой» - будет провоцировать укоры и наказания и т.д. Каждая субличность при этом к чему-то пристрастна и чего-то боится – констатация таких страхов и обнаружение их эмоциональной подоплеки позволяет родителям упражняться в своей способности постепенно изменять негативные стереотипы поведения ребенка и переключать его на другие, более позитивные сценарии взаимодействия и социализированные желания.

Следующим, близким к описанным, направлением поведенческой терапии является «**тренинг в реальных условиях**» (in-situ). При тренинге in-situ педагог обучает использованию навыка в естественной среде, создает условия для его переноса из домашних условий, выполняет оценку получившегося. Приведем несколько примеров.

Опыт диалога и ответов на вопросы, поддержки беседы со сверстниками и взрослыми сначала отрабатывается с ребенком в семье. Для этого можно использовать методику «Карусель вопросов»³¹ [22]: она включает несколько этапов такого тренинга in-situ.

Этап 1. При обучении ребенка умению задавать вопросы в качестве наглядной подсказки используется анкета с вопросами, заранее написанными родителями или специалистами. Затем эти же вопросы ребенок отрабатывает в классе в виде интервью со сверстниками.

Этап 2. На втором этапе участники работают в школе, где

³¹ Сергиенко А.И., Лукина А.Н. Развитие навыка интравербальной коммуникации в коммуникативных группах у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 3. С. 46–52. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200305>

разбиваются на пары: опрашиваемый и спрашивающий (слушающий и говорящий) для отработки умения задавать вопросы и отвечать на них.

Этап 3. На третьем этапе ведущий тренинга, не называя имени, зачитывает описание ученика, исходя из его предыдущих ответов. Все остальные обучающиеся должны по описанию угадать, о ком идет речь.

Этап 4. Самопрезентация. На четвертом этапе ребенок должен рассказать о себе, используя визуальную подсказку и опираясь на уже имеющуюся его именную анкету из этапа 2.

В другом случае организации такого тренинга Бергстр с соавт. (Bergstrom et al.) описывают вариант системы взаимодействий, состоящей из правил, ролевых игр и обратной связи в условиях посещения магазина детьми вместе с родителями и обсуждения способов действий, если ребенок потерялся. Специалистами проводится при этом обучение нескольким целевым ответным реакциям: например, позвать маму или папу более активно, чем при обычном разговоре, или найти сотрудника магазина, сообщить ему/ей о том, что ребенок потерялся.

Если такое поведение сочетается со страхами, навязчивыми действиями и аутоагрессией, то такие тренинги могут включать элементы релаксационной терапии и различные режимы подкрепления действий аутичного ребенка в рамках тренинга³²:

- дифференцированное подкрепление отсутствия реакций (DRO),
- дифференцированное подкрепление несовместимого поведения (DRI),
- дифференцированное подкрепление альтернативного поведения (DRA).

Например, все варианты подкрепления используются в рамках игр «Хорошее поведение» и «Поймай на хорошем поведении», которые используются для формирования учебного поведения и установления правил поведения в ресурсном классе³³ [25, 26].

1.3.4. В рамках развивающих подходов

Развивающим будет подход, который опирается на ведущую для психологического возраста деятельность (двигательная активность, общение, предметную или игровую деятельность, изобразительные виды деятельности и экспериментирование) и в ее рамках определяет зону актуального (обученности и воспитанности) и ближайшего (обучаемости

³² Miller L.J., Misher K. Sensory processing disorder and self-injurious behavior. In Edelson S.M., Johnson J.B. (eds.) *Understanding and treating self-injurious behavior in autism*. London: Publ. Jessica Kingsley Publishers, 2016. Pp. 138— 150. ISBN 978-1-84905741-7

³³ Статников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды // *Аутизм и нарушения развития*. 2021. Том 19. № 2 (71). С. 40—51. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190205>

и воспитуемости) развития, последовательность решения психолого-педагогических задач и выбор методов и приемов воздействия и взаимодействия с ребенком. Например, **метод физической реабилитации** использует весь спектр физических методов воздействия, включая механическую силу и движение. Результатом совместной работы родителя и специалиста являются максимально активные и правильные движения ребенка, которые он планирует, инициирует и выполняет самостоятельно в рамках своего двигательного потенциала и работоспособности. При этом активно используются приемы вестибулярной, кинетической и кинестетической стимуляции во время работы со специальными приспособлениями (массажные мячики и фитнес-мячи в Боббат-терапии и др.).

В рамках коммуникативно-ориентированных подходов, развивающих навыки общения детей с родителями, наиболее популярным является «**Тренировка взаимодействия**» (Field, 1982), которая направлена на изменение поведения взрослого в процессе взаимодействия в диаде «мать — младенец»³⁴. Матери предлагаются инструкции для действий, которые могут привести к улучшению как качества ее взаимодействия с ребенком, так и взаимодействия со стороны ребенка: наблюдение за сигналами ребенка, регуляцию интенсивности стимуляции, имитацию его поведения, использование очередности взаимодействия, использование игр, соответствующих возрасту ребенка, и т.д. Он дополняется.

В рамках развития сенсорных систем используется **сенсорно-интегративный подход** (Э.Джин Айрес, 1976), который направлен на устранение у аутичного ребенка нарушений в области восприятия себя (своего тела, его возможностей) и в сфере сенсорной интеграции. Этот подход влияет на способность ребенка осваивать навыки самообслуживания, участвовать в жизни семьи через решение предметно-практических задач и их подкрепление сенсорными стимулами, а с другой стороны - планировать последовательность действий и сенсорных задач, правильно выполнять задания, включаясь в социальное взаимодействие. Для этого используются специальные игры и упражнения, в основе которых лежит понимание дефицитов и ресурсов анализаторов, а также принцип динамического взаимодействия всех сенсорных систем, способности кодировать и декодировать, перекодировать одни сигналы в другие (зрительные – в слуховые и наоборот, двигательные – в слуховые и зрительные и наоборот и т.д.). При необходимости родитель обучается специалистом приемам снижения и регуляции сенсорной нагрузки на ребенка (при проявлении тревоги, навязчивых движений и т.д.). Например, психолог или дефектолог может объяснить маме, что использование медленных ритмичных

³⁴ Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Издательство СПбГУ, 1999. 285 с

движений (вестибулярная стимуляция) в сочетании с глубоким давлением (например, обхватывающим поглаживанием или постукиванием между лопаток, по плечам) снижают уровень тревожности у ребенка. Другой прием используется при низкой тактильной чувствительности ребенка и аутостимуляциях, связанных с повреждением кожи, расчесывании ее и самоповреждающем поведении: прием трения различных текстур о кожу, который нормализует чувствительность и приводит к уменьшению привычного натирания и царапания кожи. Обобщая подобные случаи, можно констатировать, что отдельные приемы сенсорной интеграции используются в качестве вспомогательных в других методиках и подходах.

Часть из них активно используется в **методиках сенсомоторной и психомоторной коррекции, нейроразвивающей терапии**³⁵. В основе методик лежит теория движений Н. А. Бернштейна и модель функционирования мозга, предложенная А.Р. Лурией. В рамках данного подхода выделяется несколько уровней организации движений (включая ориентировку в пространстве собственного тела и во внешнем пространстве), сенсорной и познавательной активности, самоорганизации и саморегуляции поведения.

Некоторые родители дополняют его своими разработками, апробированными в опыте обучения детей с РАС. Например, Заварзина-Мэмми Е.Г. описывает применение **метода «Когнитивный карман»** в обучении детей с РАС³⁶[8]. При этом используется принцип развивающего обучения, предложенный в методике и карточках Глена Домана. Основная цель «метода когнитивного кармана» (особенно в начале первых занятий) заключается в помощи ребенку в понимании значения слов, используя визуальные подсказки в виде изображений и написанных слов. Визуальные подсказки, называемые «битами информации» Домана, могут представлять собой одно слово, выраженное словами или концепцию - все, что угодно.

Каждая когнитивная единица, или «карман», состоит из собственно кармана с определенным названием, карточки с соответствующей картинкой и карточки со словом. Карманы изготавливаются из плотной бумаги и могут быть любого размера. В начале или для маленьких детей могут подойти большие карманы размером с лист А4. В дальнейшем предпочтительнее использовать «половинный» размер: разделяем лист А4 пополам, загибаем нижний край на 2-3 см и закрепляем по бокам степлером или клеим. Таким образом получаем готовый карман. На верхней части кармана письменными буквами указываем его название, размер

³⁵ Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра [Текст]: методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. – Екатеринбург : [б. и.], 2017

³⁶ Заварзина-Мэмми Е.Г. Применение метода «Когнитивный карман» в обучении детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 17. № 4 (61). С. 28—34. doi: 10.17759/autdd.2018160405

шрифта зависит от возраста и зрения ребенка. Внутри кармана помещаем карточки, сделанные из тонкого картона. На карточках с изображением, соответствующим названию кармана, могут быть фотографии, вырезки из журналов или даже собственные рисунки. Карточка со словом (словами) повторяет надпись на кармане.

В начале показываем детям карманы с предметами одной категории (например, все, что связано с «собаками» или «тараканами»). Взрослый показывает полностью укомплектованный карман, затем извлекает из него и показывает сначала картинку, произносит название, затем - карточку со словами и снова называет предмет (то же слово или слова на карточке). После этого ставим пустой карман перед ребенком на стол, а вынутые карточки с изображением и карточки со словами складываем в коробку. Затем повторяем это с другими карманами, по очереди. Когда все карманы окажутся пустыми на столе, взрослый показывает картинку, называет предмет и просит показать соответствующий карман (если ребенок может, он может вложить карточку в карман). Эту процедуру повторяем с остальными карманами. В результате ребенок многократно видит и слышит каждое слово, представленное на карточках, в течение одного занятия. Кроме того, при поиске кармана с нужным названием, ребенок может читать другие слова на карманах. По мере развития абстрактного мышления, карманы меняют свое название и включают более общие категории, которые обсуждаются с ребенком в рамках изучения окружающего мира и развития речи.

Можно дополнить данный прием **методикой Т.Бьюзена** – «созданием карт ума»³⁷, которые придутся по душе детям с РАС, которые имеют нормальный или повышенный уровень интеллекта. Сначала детям дают цветные карандаши или фломастеры и предлагают «порисовать осьминожек» на чистых листах формата А4, А3 или А2 (чем меньше малыш, тем больше должен быть сам лист). В центре листа обозначается тема для «рисования» (например, «Я», «Мои друзья», «Моя жизнь», «Мои интересы» и др.). После этого от темы-кружка делается толстое ответвление – щупальце осьминога. На нем крупными печатными буквами пишется одно из ключевых слов темы. Рядом приклеивается наклейка и рисуется символ (от него потом будут отходить другие ответвления – второго и третьего порядка - поменьше и совсем маленькие, но все равно с подписями, только выполненными другим шрифтом).

Аналогично оформляются остальные щупальца с другими ключевыми словами. Каждое из щупалец рисуется своим цветом (их должно быть не менее трех). Когда все основные щупальца нарисованы, можно переходить к отросткам второго уровня. Их делают по тоньше – так,

³⁷ Микляева Н.В. Альтернативные методики раннего развития: за и против. М: УЦ Перспектива, 2012. – 104 с.

чтобы картинка напоминала дерево. На каждой ветке второго и третьего уровня – свои подписи и свои образы – пиктограммы. Таким образом прорабатываются все лексические типы (мебель, одежда, посуда, овощи-фрукты, домашние и дикие животные и т.д.)

С методиками раннего развития математических способностей дело обстоит лучше. В основном, родителями детей с РАС используются дидактические материалы М.Монтессори (на этапе формирования сенсорных эталонов и системы перцептивных действий), блоки Дьенеша и палочки Кюизенера, пособие «Нумикон» с комплектом математических заданий и демонстрационного материала, система развивающих игр семьи Никитиных (на этапе формирования анализирующего восприятия, пространственного и абстрактного мышления, развития логических операций).

Есть, конечно, и «альтернативные» методики³⁸. В *методике Глена Домана* обучение детей счету происходит через демонстрацию карточек (за 1-2 секунды) с изображенными на них точками. При этом ребенку вслух называют их количество. «У ребёнка развивается способность «на глаз» определять количество увиденных кружков без их подсчета». Весь урок занимает 30-40 секунд. Через определенное количество времени ребенок различает, например, карточку с 15 нарисованными точками от карточки с 30 нарисованными на ней точками. После этих практических занятий переходят и к самим цифрам в виде значков. Примеры даются детям только после «первых двадцати цифр». Что можно сказать по этому поводу? Методика опирается на глобальное восприятие цифр – на этом уровне ребенок и останется долго-долго, прежде, чем перейти к счетным операциям с предметами, не говоря уже о внутренних умственных действиях. Поэтому «начинать работать» по этой методике, действительно, нужно очень рано.

«По Доману» начинала обучать детей математике и *Сесиль Лупан*. В итоге она стала заниматься, используя «подручные средства» и традиционные приемы формирования количественных представлений у детей:

- прием «контактного счета» (с помощью пальцев и соотнесения их количества с количеством предметов);

- прием счета «до заранее заданного числа» (при этом используется счет фасоли, яблок, тарелок и ложек и других житейского предметов обихода, ребенка просят дать меньше или сделать их больше);

- прием «поочередного» счета со взрослым (на самом деле речь идет о назывании чисел по очереди, то есть о формировании навыков порядкового счета);

³⁸ Микляева Н.В. Альтернативные методики раннего развития: за и против. М: УЦ Перспектива, 2012. – 104 с.

- прием «счета «с подвохом»» (детям задаются провокационные вопросы («Сколько крокодилов у нас в ванной?», «Сколько арбузов у тебя в кармане?») и т.д. – так, чтобы ребенок ответил, что на самом деле считать нечего – там «ничего нет», после этого водится понятие 0);

- прием «деления поровну на двоих» (например, при делении поровну горошин - так усваиваются представления о четных и нечетных цифрах) и др.

В *методике Н.Зайцева* специфика заключается в создании образа числа с помощью кружочков и точек (дроби и степени показаны в виде частей кружочков, а цифры - количеством точек). На этой основе построены таблицы «Сточета», «математическое» домино, пособие для родителей «Нам в сотне тесно». Однако без методического пособия и специалиста, обученного работать по данной методике, результатов обучающего воздействия придется ждать довольно долго.

Большей целостностью и системностью педагогического воздействия обладает *программа «Ранние опыты в математике»* (РОМ) Джеффри и Джулии Метьюз. Там даны практикоориентированные советы для родителей и воспитателей, касающиеся формирования основ таких понятий, как число, форма и пространство, течение времени. Например, детей учат определять время, ориентируясь на режим дня и последовательность событий в течение него, определять его изменение через указание места в данной последовательности. Так, мама, вместо того, чтобы предложить ребенку через 15 минут начать убираться в комнате, чтобы подготовиться к ужину, может сказать: «Скоро ужин. У тебя есть время нарисовать один рисунок. Потом нужно убраться в комнате». Дополняет программу методическое пособие Алана Грэма «Помогите вашему малышу с математикой», разработанное по заказу Национального фонда для педагогических исследований (США).

Способы формирования более сложных математических представлений детей описаны в *«Когнитивно-ориентированном курсе»*, разработанном на основе учения Ж. Пиаже. Он акцентирует внимание родителей и педагогов на интеллектуальное развитие ребенка (развитие речи, формирование математических представлений, умение классифицировать и строить сериационные ряды, понимать пространственно-временные отношения и т.д.). В связи с этим в программе выделены три ведущих вида деятельности для подведения детей к математике: классификация, сходство, формирование понятий «Пространства» и «Времени».

Развитие логического мышления начинается с исследования пространства. Многочисленные игры и задачи преследуют цель усвоения и закрепления понятий «впереди», «сзади», «над», «под», «направо», «налево», за которыми следуют контрольные упражнения на ориентировку и внимание. При этом если раньше в методике стремились

только к выработке прочности и точности усвоенных представлений, то сегодня все яснее выявляется тенденция развития у ребенка способности к рассуждению, пониманию, а главное – умению переносить в новые ситуации усвоенные механизмы мышления. Поэтому все предметные действия детей и их пространственно-временные «переживания» обязательно сопровождаются речевым комментарием (например, «Я залезаю под стол, я лезу на стул» и т.п.). Каждый новый опыт ребенка содействует расширению его представлений о внешнем мире.

Глава II. Индивидуально-дифференцированный подход и стратегии проектирования программы коррекционно-развивающей работы в условиях сотрудничества с семьями воспитанников и обучающихся

2.1. Определение стратегий коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими разные типы аутистического дизонтогенеза

Опираясь на классификацию Лебединского В.В., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М., можно выделить 4 группы детей с синдромом РАС, обладающих разным уровнем коммуникации и корково-подкорковых взаимодействий:

I группа характеризуется отрешенностью детей от внешней среды, низкой потребностью в социальных контактах, несформированностью элементарного общения с окружающими и навыков социального поведения.

Для детей *II группы* характерны отвержение внешней среды на фоне более высокой, чем у детей первой группы, психической активности, формирование стереотипий в поведении, повторения одних и тех же слов, фраз, стихотворений, борьба с тревогой и страхами.

У детей *III группы* наблюдаются более высокий уровень познавательного и речевого развития (развернутая монологическая речь при явно страдающей диалогической), чем в предыдущих группах, аутистическое замещение внешней среды, которое проявляется в патологических влечениях с пристрастиями, компенсаторных фантазиях, агрессии.

Для детей *IV группы* характерны снижение аутистического барьера, сверхтормозимость к внешним воздействиям, формирование защитных форм поведения с участием близких взрослых. В качестве защиты проявляют стремление к поведенческим штампам и правилам взаимодействия.

Обобщим стратегии коррекционно-развивающей работы с ними.

Стратегия коррекционно-развивающей работы на первом уровне: уровне полевой реактивности

- Отсутствие избирательности в отношении к внешнему миру сочетается с недостаточной аффективной дифференциацией и внутренних соматических ощущений (дети не проявляют чувства удовольствия, недостаточно реагируют на боль, голод, холод).

- Предварительная примитивная оценка самой возможности, допустимости контакта с объектом внешнего мира с точки зрения комфортности и безопасности - реакция приближения или удаления от объекта. Особое аффективное значение здесь имеют зрительные и вестибулярные впечатления.

- Аффективная оценка пространственных пропорций предметов,

их расположения относительно друг друга и субъекта при неосознанности себя как тела, находящегося в пространстве этих предметов.

- Обучающий взрослый может активно-пассивно действовать руками, ногами, телом ребенка, если попадает в систему «силовых линий» психического поля, которые воздействуют на него - тот позволяет это делать, подчиняется воздействию.

- Привлечение внимания к яркому элементу поля вызывает распределение внимания на взрослого, который обладает данным элементом и может продлить его силовое воздействие. Ребенок при этом подчиняется динамике поля - динамике действий педагога, реагирует на него, если действия взрослого обладают постоянной новизной ощущений или характеризуются их быстрой сменой.

- Окончание контакта и обучающего воздействия связано с оценкой интенсивности воздействия и аффективного пресыщения совместной игрой.

Теперь опишем игры и упражнения, которые использует педагог на этом уровне, ориентируясь на обобщенную стратегию взаимодействия и коррекционно-развивающей работы (таблица 6). То есть игры и упражнения отрабатываются сначала в кабинете и в дошкольной группе, вместе со специалистом, затем могут закрепляться и отрабатываться дальше дома, вместе с родителями, способствуя переносу усвоенных умений и навыков в другие ситуации [23].

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий
Дождик из фасоли	Детская ванночка наполнена крупной фасолью. Взрослый открывает крышку и хватается горсть фасоли, поднимая на 30-40 см над ванной, понемногу отпускает фасоль и проговаривает: "Кап-кап, дождик", - привлекая ребенка громким звуком падения фасоли. Взрослый прячет свои руки в фасоль и смотрит на реакцию ребенка.	Взрослый берет руки ребенка и погружает их в фасоль, насыпает фасоль сверху. Затем отпускает руки ребенка и предлагает ему самостоятельно попробовать. Когда ребенок сыплет фасоль, взрослый комментирует: "Кап-кап, дождик, кап-кап".	Взрослый берет стаканчик и показывает, как еще можно высыпать фасоль в ванночку, наполняя его то по чуть-чуть, то полностью. Взрослый спрашивает ребенка: "Будешь так делать? Хочешь сам?", - ожидая реакции согласия или отрицания от ребенка	В конце игры взрослый забирает стаканчик у ребенка и проговаривает: "Все. Хватит". Убирает руки ребенка из детской ванночки и прячет ее в шкаф, предлагая ребенку заняться другим видом деятельности.
Настенный лабиринт с деревянными шариками	Шарик кладут на самый верх лабиринта и наблюдают за тем, как он катится. После остановки шара действие повторяют.	Педагог предлагает ребенку ребенку скатить кубик или другое геометрическое тело по лабиринту, обращает внимание на звук упавшего или катящегося шарика, повторяющиеся действия с ним. Руками ребенка укладывает шарик в лабиринт, прослеживает путь шарика, подхватывает его снизу.	Можно обратить внимание ребенка на то, что на нижней дорожке шарик скатывается в конце в обратную сторону. "Туда - теперь сюда! Оп! Упал! Лови!" - комментирует педагог, пользуясь указательным жестом и подставляя руки ребенка под падающий шарик. Взрослый провоцирует, чтобы ребенок схватил его сам.	По окончании действия педагог констатирует: "Все, шарики закончились!"

<p>Сенсорный мягкий тоннель</p>	<p>Взрослый показывает, как устроен мягкий тоннель, затем приподнимает ребенка над ним и мягко бросает на этот тоннель сверху, кидает мячики мимо него.</p>	<p>Можно катать через тоннель мячики. Когда ребенок заинтересуется и двинется за ними - спрячется в тоннель, то слегка надавить на его стенки, чтобы малыш мог ощутить чувство сдавливания со всех сторон, наполниться сенсорными впечатлениями.</p>	<p>Взрослый предлагает ребенку или детям побегать вокруг тоннеля под музыку (его можно поднять проходом вверх), а когда музыка останавливается - пролезть через тоннель. Музыка снова заиграла – нужно снова начать движение. Взрослый показывает образец действий, при необходимости действует руками ребенка, мягко подталкивая его во время начала движения или останавливая, обхватив своими руками сзади. Как вариант совместной игровой активности, можно предложить детям пройти полосу препятствий (попрыгать по сенсорным модулям, по наступать по “следочкам”, пройти по линии) и в конце пролезть через тоннель. В качестве поощрения можно в конце покатать ребенка в тоннеле, если ему нравится.</p>	<p>Когда ребенок заинтересуется тоннелем, создать условия для необходимости коммуникации (подойти к вам, обозначить просьбу помощи, потянуть за руку). Для этого поставить тоннель в труднодоступное место, накинуть сверху тяжелое одеяло. Помочь ребенку. Выработать реакцию обратиться за помощью, чтобы выйти из ситуации. Взрослый констатирует намерения и результат действия ребенка в речи.</p>
--	---	--	---	---

<p>Качели-гамак (используется при поиске вестибулярных ощущений ребенком, если же ребенок демонстрирует страх и негативную реакцию - игра не проводится).</p>	<p>Взрослый показывает ребенку качели-гамак, сажает в него игрушку, мячик - демонстрирует, как скатывается мячик и как можно ловить его, ставит части/элементы пособий на качели и комментирует, что они стоят, не скатываются, могут упасть.</p>	<p>Педагог сажает на качели маму, показывает, как она качается - затем к ней подсаживают ребенка, раскачивают. Когда ребенок начал получать удовольствие от качелей, нужно сначала убедиться в удобстве ребенка и безопасности его нахождения в качелях, после – ласково пощекотать, предупредив об этом соответствующими звуками. Как вариант, взрослый может покрутить ребенка в гамаке – после выработки с его стороны движения подталкивания руки педагога по направлению к качелям, условного жеста (сжатие кулачков и сотрясение всем телом, выполнение кистью руки круга в воздухе и т.д.) или словесного обозначения «Еще», «Крути».</p>	<p>Во время нахождения в гамаке ребенок вовлекается в игру с пузырями (“Дуй!”), бросание игрушек с гамака (“Бросай!”), игры с фольклорными элементами и ритмизацией, попевками в такт движениям. Взрослый декламирует попевку и периодически, на последние слова - делает паузу, позволяя ребенку договорить их.</p>	<p>В данном взаимодействии используется положительное отношение ребенка к качанию и необходимость ограничения его в пространстве (без вас он не сможет качаться), благодаря чему вырабатывается определенный уровень взаимодействия. Прекращение качания под счет: “Один, два, три, Стоп”. Резкое прекращение движения.</p>
--	---	--	--	---

<p>Волшебные бутылочки</p> 	<p>Взрослый берет бутылочки, наполненные водой с разными блестками. Блестки находятся на дне бутылочек. Взрослый трясет бутылочки и говорит: “Смотри! Ах, как красиво!”.</p>	<p>После того, как внимание ребенка было привлечено, взрослый вкладывает в руку ребенка одну из бутылочек и говорит: “ТрясИ! Вот так! Стоп!”. Ребенок вместе со взрослым трясет бутылочку, потом ставит и смотрит, как переливаются блестки, опускаясь на дно. Действия повторяются.</p>	<p>Взрослый заранее подготавливает другие бутылочки, наполненные водой. Откручивает от них крышку и на внутреннюю сторону наносит гуашь. Аккуратно закрывает бутылочки. Затем предлагает ребенку: “ТрясИ! Вот так. Смотри! Желтый, как солнышко” (цвета могут быть разными). Ребенок трясет бутылочку вместе с педагогом/самостоятельно и смотрит, как вода постепенно окрашивается в другой цвет.</p>	<p>По окончании игры взрослый говорит: “Всё, все волшебные бутылочки посмотрели”, - и убирает их из поля зрения ребенка.</p>
<p>Водная рыбка</p> 	<p>Взрослый кладет на ковер небольшой специальный бассейн и наполняет его водой, после чего высыпает в него рыбки, достает сачок и начинает “ловить” рыбу. Педагог комментирует свои действия: “Будем ловить рыбу. Вот так: “Оп! оп!” Поймал!”</p>	<p>Взрослый дает ребенку сачок и его руками пробует поймать рыбку: “Лови! Оп! Оп! Поймал!”. После того, как рыбку поймали, взрослый кладет ее в руку ребенка: “Это рыбка, потрогай. Положи в ведро”. Обследовав рыбку руками ребенка, взрослый подносит руку ребенка к ведерку и выпускает туда рыбку.</p>	<p>Когда ребенок заинтересовался, пробуем ослабить контроль. Если хорошо получается, предлагаем ребенку попробовать ловить рыбу удочкой. Взрослый также кладет удочку в руку ребенку и вместе с ним пробует ловить рыбок, используя направляющие движения рукой.</p>	<p>Когда все рыбки пойманы, взрослый говорит: “Всё! Всех рыбок поймали!”. После этого взрослый убирает бассейн с водой, вытирает салфеткой руки ребенка, дает ему возможность вытереть остатки воды самому.</p>

<p>Зеркальный домик (домик из натурального полированного бука высотой 116 см, со встроенными внутрь зеркальными пластинами из безопасного материала размером 134×62×3 см каждая.)</p>	<p>Предложить ребенку залезть в домик (или сесть в нем вместе — педагогу и ребенку). Эффект многократного отражения позволяет ребенку видеть себя сверху, снизу и со всех сторон.</p>	<p>По подражанию и образцу действий взрослого можно провоцировать ребенка выполнять какие-либо движения в домике, наблюдать за движением отражений.</p>	<p>Можно предложить ребенку взять в зеркальный домик игрушку или какой-нибудь предмет, чтобы понаблюдать за его отражениями. Взрослый показывает образец действий и инициирует их продолжение ребенком.</p>	<p>“Всё! Игрушки закончились! Пора выходить из домика” - констатирует взрослый и выводит ребенка из зеркального домика, при этом может слева и справа от глаз установить “шторки” с помощью своих ладоней.</p>
--	---	---	---	--

Таблица 6. Карточка рекомендованных упражнений на взаимодействие и игру³⁹

³⁹ Авторы-составители: члены СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ – Чудесникова Татьяна Алексеевна, Кощеева Варвара Андреевна, Ерофеева Наталья Дмитриевна, Чалабян Карина Саркисов

Обобщим теперь стратегию взаимодействия и коррекционно-развивающей работы на следующем этапе проектирования совместной образовательной деятельности с детьми и родителями.

**Стратегия коррекционно-развивающей работы на втором уровне:
уровне формирования устойчивых стереотипов**

- Психосоматические ощущения, осознание своего тела (образ тела при этом нарушен, может отмечаться несоответствие между частями тела и их функциями) со стороны ребенка начинают связываться с сенсомоторными функциями и сигнализировать об удовлетворении или неудовлетворении потребностей организма (особенная чувствительность отмечается к нарушению процесса удовлетворения потребности, непереносимость дискомфорта).

- Внешнее поле (вкусовые, обонятельные, слуховые, зрительные, тактильные ощущения от наполняющих его объектов) оценивается с точки зрения удовлетворения нужд организма, группируется на постоянные и изменчивые, а также приятные и неприятные объекты - использующий их взрослый воспринимается как источник удовлетворения потребности и самостимуляции, причина удовольствия или неудовольствия.

- Может формироваться страсть коллекционирования предметов, чаще всего ненужных, - педагог и родители придают ей функциональный характер и стараются расширить интересы ребенка, включить их в более широкий круг тем.

- Ребенок переходит от симультанного - одновременного в каждой точке воздействия - восприятия поля к выделению простейшей временной, сукцессивной организации впечатлений внутри него: есть начало и конец действий, при этом ожидание действия тягостно (ребенок не сможет ждать).

- Если действие трехступенчатое, то ребенок теряет его начало и воспринимает ситуацию от середины действия, не понимая его причины. Над соотношением причины и следствия действий необходимо дополнительно работать, при этом отслеживая динамику и единство того, что хотел и хочет ребенок сейчас.

- Формируется опыт аффективного взаимодействия с другим человеком, окружающей его средой - формируются первые поведенческие стереотипы: если скорректировать действие ребенка, подчиняясь его намерению, то он дальше продолжает его как свое; если начать знакомое ребенку эмоционально и сенсорно насыщенное действие - он продолжит его как свое.

- Невозможность реального решения проблем аффективной адаптации к изменчивому миру определяет стремление такого ребенка отгородиться от этих изменений. Стереотипизация и самораздражение/самостимуляция становится средством самозащиты от внешних изменений.

Перейдем к характеристике игр и упражнений, которые использует педагог на данном уровне, ориентируясь на обобщенную стратегию взаимодействия и коррекционно-развивающей работы (таблица 7). Как и раньше, эти упражнения в дальнейшем отрабатываются с родителями воспитанников, имеющих синдром РАС.

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий
<p>Постукивание, похлопывание различных частей тела ребёнка, в том числе и его руками</p>	<p>Взрослый берет в обе руки ребенка и похлопывает ими по плечам, предплечьям, запястьям, ладочкам. Тихо проговаривает ритм: “Так, так, так!” Затем делает длинное поглаживание сверху вниз одной, затем другой рукой: “А теперь - таааак!” Спрашивает: “Будем еще играть?”</p>	<p>Педагог организует постукивание, похлопывание различных частей тела ребёнка, в том числе и его руками. Спрашивает, сильнее или слабее это делать, вовлекая ребенка в регуляцию силы воздействия и обхвата.</p>	<p>Действия выполняются по очереди - руками взрослого или ребенка - по похлопыванию и постукиванию по разным частям тела - своего и другого человека. Части тела при этом называются.</p>	<p>Взрослый добавляет: “Это - моё. Моя рука. Это - твоё. Твоя рука” и т.д. Затем констатирует: “Это мое тело, а это - твое. Трогать и хлопать чужое можно, только если разрешает человек. Можно тебя похлопать по плечу? (да/ нет, совершение или остановка действия). Теперь ты меня спроси: “Можно тебя похлопать по... (ребенок указывает и/или называет часть тела)?” - (да, нет, совершение или остановка действия).</p>
<p>Щеточки</p> 	<p>Педагог берёт щеточки для массажа, показывает их и просит потрогать. Взрослый начинает медленно по руке ребёнка водить щёткой. Сначала мягкой расческой, а потом жёсткой. Нажим регулирует взрослый, поэтому он спрашивает о состоянии ребенка. Больно или приятно ему.</p>	<p>Вместе со взрослым ребёнок начинает чесать самого себя. Это руки, туловище, голова, ноги. Через какое-то время меняется щетка. Взрослый просит самостоятельно массировать себя щеткой. Педагог обращает внимание на ощущения ребёнка. Взрослый “Когда тебе неприятно? Где тебе нравится? и т.д.”</p>	<p>Ребенок самостоятельно начинает делать массаж взрослому. Педагог контролирует за движениями. Если ему становится больно, а ребёнок не реагирует, то действие переходит на игрушку.</p>	<p>Педагог останавливает движения ребенка. Все щетки собираются в коробку.</p>

<p>Балансировочная полусфера с шипами (набор разноцветных полусфер, мячиков, колокольчик)</p>	<p>Педагог показывает балансир, дает его потрогать, демонстрирует, как на него можно встать и попружинить. Ребенок повторяет его действия с другим балансиром.</p>	<p>Взрослый предлагает расставить несколько балансиров на полу в виде дорожки, посчитать их, затем пройти по ним по очереди.</p>	<p>Педагог показывает образец цвета (используются разноцветные мячики) и говорит: "Такой балансир - поставь далеко от нас, впереди. Вон там!" Ребенок совершает действия, иногда - совместно со взрослым. Показывает другой образец: "Такой - близко к нам. Вот тут. Это будут кочки". "Теперь ставь кочку сзади - далеко и кочку близко".</p>	<p>Будем ходить по комнате враспашную - это как? Значит, мы идем в разные стороны, не пересекаясь. Как только услышишь звук колокольчика, нужно быстро присесть на ближнюю к тебе кочку. Проводится игра 2-3 раза.</p>
<p>Халабуда</p>	<p>Взрослый приносит четыре подушки и одеяло (лучше всего, с утяжелением). Он показывает предметы и даёт потрогать их ребёнку. Взрослый накрывает ребёнка одеялом и спрашивает, нравится ли ему.</p>	<p>Вместе со взрослым ребёнок кладёт подушки на пол, чтобы получились стены дома. Они садятся во внутрь халабуды. Взрослый накрывает ребёнка, себя и подушки одеялом. Звучит спокойная тихая музыка, а когда начинается весёлая и ритмичная, то ребёнок вместе со взрослым выпрыгивает из халабуды и разрушает её.</p>	<p>Теперь взрослый просит ребёнка самостоятельно построить халабуду и одному сесть в неё. Под весёлую музыку ребёнок выпрыгивает из шалаша и рушит его.</p>	<p>Упражнение повторяется 3-4 раза. После игры нужно ребёнку дать полежать спокойно, накрыв одеялом.</p>
<p>Моя семья (6 или 12 фигурок)</p> 	<p>Педагог показывает фигурки, просит найти среди них большие и маленькие, фигурки одного цвета.</p>	<p>Педагог просит найти среди фигурок себя. "Это ребёнок (сын или дочь) - ты (имя ребёнка), это мама - её зовут (имя мамы)" и т.д. Ребёнок показывает, кто мама, папа, сестра, дочка, сын, собачка и т.д.</p>	<p>Педагог обыгрывает человечков с помощью вопросов: "Это кто? Какого возраста? Кто старше? Это сын или дочь?" и т.д. Ребенок отвечает на вопросы.</p>	<p>Педагог вместе с ребенком проигрывает историю становления семьи, по очереди демонстрируя игрушки из набора. Например, "Вот родился малыш - это самый маленький человечек. Потом он подрос и пошёл в школу - это побольше человечек. Потом поступил в институт, пошел работать, создал свою семью. В ней есть он и его жена. У них родился сын - это ты." Потом педагог предлагает нарисовать всю семью целником.</p>

<p>“Овощные бусы”</p> 	<p>Взрослый говорит: “Что у нас тут есть в мешочке, покажи”. Ребенок достает бусины-овощи из мешочка, показывает взрослому - тот дает название овощу. “Это все - овощи”.</p>	<p>“Будем делать бусы из овощей. Делай, как я: сначала такую, красную бусину. Это помидор” - затем взрослый дает образец действий и слов-названий для каждого предмета и признака. Оба собирают свои бусы.</p>	<p>Педагог предлагает выложить бусины в определенном ритме: “Помидор, картофель, огурец, репа”, “Огурец, помидор, помидор, морковь, репа, репа” (ритмы 1-1-1-1, 1-2-1-2) объекта. Сравнивают, какие бусы получились длиннее, а какие - короче.</p>	<p>Взрослый: “Молодец! Тебе понравились бусы? Будешь в следующий раз их делать?” Взрослый убирает игрушки.</p>
<p>“Магнитный жезл”</p> 	<p>Педагог показывает прозрачные магнитные фишки, предлагает сортировать их по цвету. Показывает, как можно через них рассматривать предметы в комнате - и как они из-за этого меняют свой цвет. Предлагает поиграть с магнитными кружочками-фишками.</p>	<p>Взрослый достает заранее приготовленный поднос, на котором разложены попарно картинки (две сверху и две снизу - берутся предметные картинки из разных лексических групп: посуда, одежда, мебель, продукты питания и др.). На картинках сверху выложены кучки фишек, так, чтобы не было видно изображений. Взрослый просит угадать, какие картинки скрываются за магнитными кружками: “Их не видно, но вдруг у тебя получится?”</p>	<p>Взрослый: “Этo магнитный жезл. Он притягивает к себе эти кружки”. Педагог предлагает подумать, как может помочь магнитный жезл очистить рисунки от кружочков. Ребенок предлагает свой вариант, который они успешно пробуют выполнить.</p>	<p>Педагог предлагает сравнить: “Бумажки, пуговицы, спички - магнитятся?” (нет). Спрашивает, что было бы, если бы нужно было очистить с помощью такого жезла другие картинки (дает другой вариант). Как можно по-другому аккуратно это сделать.</p>
<p>Кнопки (говорящая кнопка для собак) и собака на пульте управления</p> 	<p>При очередной встрече с ребенком дефектолог здоровается с ним и протягивает кнопку. Ребёнок нажимает её, а там записан голос: «Привет!». На другой кнопке записан звук «Пока!». Взрослый по очереди нажимает их и играет во встречу и прощания ребенка.</p>	<p>Педагог предлагает дрессировать игрушечную собаку, включает собаку с пультом управления (движется вперед, назад, останавливается, садится и лает). Предлагает записать голос ребенка, его команды (“Иди!”, “Стоп!”), одновременно демонстрируя свои команды игрушечной собаке и их выполнение с помощью пульта.</p>	<p>По ходу действия ребенок ставится в проблемную ситуацию: кнопок меньше, чем команд - ему предлагается дополнить команды жестом (вперед, назад, голос). Педагог демонстрирует образец.</p>	<p>Педагог вместе с ребенком перечисляют, чему научили игрушечную собаку: взрослый начинает слово, а ребенок его заканчивает. Затем оба записывают “Пока!” - и включают по очереди свои кнопки.</p>

Глобальное чтение слов на карточках и соотношение их с предметами	Взрослый демонстрирует картинки с изображением предметов – игрушек, мебели, посуды, соотносит их с реальными объектами в квартире (за один раз используется 2-3 объекта). «Прочитывает», проводя пальцем по надписи под изображениями, слова-названия.	Педагог делает вид, что нечаянно обронил карточки с предметами и их названиями – предлагает расставить их снова по местам, прикрепить. Соотносит снова слово с реальным образом и изображением предмета.	Загадывает действия с предметом, указывая на карточку – вместе с ребенком они выполняют эти действия. Добавляются слова – надписи на карточках с изображениями действий.	Педагог предлагает ребенку по-разному группировать слова-предметы и слова-действия с ними – составлять фразу из слов-картинок и выполнять ее. Упражнение проводится 2-3 раза.
--	---	--	--	---

Таблица 7. Карточка рекомендованных упражнений на взаимодействие и игр⁴⁰

На следующем этапе взаимодействия и проектирования индивидуальной образовательной программы ребенка с РАС, коррекционно-развивающей работы с ним стратегия снова меняется, ориентируясь на тип аутистического дизонтогенеза и динамику перехода ребенка на следующий уровень осознания себя и понимания мира.

Стратегия коррекционно-развивающей работы на третьем уровне: на уровне «экспансии» по отношению к внешнему миру

- Осознание функций собственного тела, себя как субъекта действия и желаний - появляется аффективно насыщенная цель и осознание необходимости ее достижения, обладания (“Я хочу”). “Я хочу” должно быть соотносено в каждой ситуации с тем, что ребенок “хотел” и “может захотеть” - с чувством прошлого и будущего.

- Сенсорные переживания внешнего поля теряют свою аффективную окраску - сенсорные ощущения могут дезинтегрироваться под влиянием влечения или отвержения, требуют восстановления целостности образа.

- Объекты внешнего мира ситуативно группируются как мешающие или удовлетворяющие потребности, барьеры или средства, инструменты для их реализации (барьер может изменить знак «-» на «+» и вовлекаться в работу “эмоциональных качелей”). Под влиянием эмоций может наступать пространственная дезориентация (ребенок путает направления пространства: вперед - назад, вверх-вниз, влево-вправо).

- Сопrotивляясь воздействию другого человека, ребенок пробует свои психологические силы, границы своего “Я” и своих возможностей. При столкновении с барьером или человеком, который сопротивляется воле ребенка, формируется ощущение о границах своих возможностей.

⁴⁰ Авторы-составители: студенты СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ – Чалабин Карина Саркисовна, Потапова Екатерина Романовна, Гусейнова Анастасия Ильинична, Кузина Елизавета Александровна (под руководством Н.В.Микляевой)

● Благодаря уравнивающему отрицательные и положительные ощущения взрослому у ребенка могут дифференцироваться переживание напряженности желаний и их конфликтности (“хочу - не хочу”), возможности их осуществления (“могу - не могу”), обобщаться аффективный опыт успехов и поражений - устанавливается уровень притязаний ребенка.

● Большое значение в обучающем взаимодействии имеет смысловая организация взаимодействия, расстановка внушающих акцентов (тихим, ровным и спокойным голосом - на ушко ребенка).

● Достижение аффективно заряженных целей может осуществляться отсрочено - во время игрового замещения, фантазирования в ходе рисования, конструирования и т.д., т.е. осуществляться не в реальном, а воображаемом плане. Педагог и родитель при этом учат различать реальность и фантазию, учат реально смотреть на жизненные ситуации и проблемы, а не заикливаться на работе с воображаемыми ситуациями.

Какие игры и приемы педагог отрабатывает с детьми, реализуя данную стратегию, и предлагает для организации развивающего взаимодействия в домашних условиях? Обобщим их в виде таблицы (таблица 8).

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий
Игры с зеркалом на осознание частей лица и тела	Педагог рассматривает себя в большом зеркале, рассказывает: “Это - голова. Она думает. На голове есть затылок, макушка, лоб, уши, лицо. На лице есть глаза, нос, рот, подбородок и щеки. Покажи в зеркале свою голову и ее части”.	Взрослый предлагает нарисовать на лице из сметаны, разведенной джемом и какао - брови, усы, щеки, - смеясь, показывает, как это может быть забавно. С помощью влажной салфетки смывают лишнее.	Взрослый обсыпает ребенка разноцветными перышками - и предлагает слудать их с разных частей тела. При этом используется зрительный контроль через отражение в зеркале. Все части тела называются.	Ребенок ложится на рулон старых обоев – педагог обводит его фигуру. Затем каждая часть называется, подписывается и раскрашивается мелками.

<p>Прикосновение и надавливание на тело ребёнка предметами различной формы</p>	<p>Педагог показывает ребенку набор предметов разной геометрической формы, обращая внимание на наличие или отсутствие углов. с помощью пластилина или пласта глины наглядно показывает разницу между фигурами с углами и без, прокатывая предметы по пласти, а затем совершая такие же действия на своих руках, ногах, демонстрируя ребенку безопасность происходящего.</p>	<p>Педагог при ребенке складывает предметы без углов и с углами в два мешочка, а потом просит достать из одного фигуру. Выбор ребенка проговаривается педагогом. Далее взрослый берет эту фигуру (или такую же) и начинает делать массажные движения рук и ног ребенка, постепенно увеличивая усилие нажатия. Меняя темп перемещения предмета, взрослый обыгрывает ситуацию как гонку или "догонялки".</p>	<p>После игры руками взрослого, педагог предлагает ребенку тоже устроить соревнования, прокатывая геометрическую фигуру по телу, заранее обговаривая часть тела: "Побежали, побежали по ручкам! добежали до пальчиков! Прыгнули на ножку, побежали к коленочке!" Каждое успешное движение ребенка поощряется вербально или тактильно.</p>	<p>Ребенок выполняет роль взрослого – прикасается к нему разными предметами и спрашивает, что это. Взрослый комментирует, что это и к какой части тела прикоснулся ребенок. Через 2-3 действия игра заканчивается. Все предметы расставляются по своим местам в комнате и квартире. Уточняется их предназначение.</p>
<p>Прикосновение и надавливание на тело ребёнка предметами различной температуры</p>	<p>Взрослый использует геометрические фигуры разного материала, предварительно нагревая их на батарее или охлаждая для демонстрации контраста по температуре - прокатывает ими по телу ребенка.</p>	<p>Педагог подводит ребенка к окну и прислоняет его руки к стеклу, давая ощутить прохладу. Прислоняется сам лбом, предлагая сделать такое же действие ребенку. Затем отходит от окна, подходит к батарее (теплой) и прикладывает руки ребенка к ней.</p>	<p>Взрослый дает ребенку два мешочка разных цветов (красный и синий)/ две коробки таких же цветов. И просит положить предметы в нужные коробки, проговаривая: Этот шарик холодный, он в синем мешочке живет. Этот кубик теплый - давай положим его в красный мешочек.</p>	<p>В следующий раз в начале встречи взрослый предлагает ребенку самостоятельно изменить температуру предметов, положив их на батарею или к окошко/ опустив в теплую или холодную воду. Пока предметы меняют температуру можно выполнить другое задание или провести эксперименты с водой разной температуры.</p>

<p>Игры с водой (губка, ёмкости, пинг-понг - шарик, разного веса мелкие игрушки, сделанные из разного материала (пластмассовые, металлические и др.), стакан)</p>	<p>Взрослый рассказывает ребёнку о свойствах воды и её значении в жизни. Далее предлагает провести опыты с водой. Взрослый показывает губку и спрашивает у ребёнка, что это и зачем это нужно.</p>	<p>Сначала взрослый учит ребёнка переносить губкой воду из одной ёмкости в другую (одна с небольшим количеством воды, другая – пустая), показывая, как нужно отжимать губку. Затем педагог предлагает ребёнку самостоятельно поиграть с губкой, перенося воду в пустую ёмкость с пинг-понг шариком. Главная цель: перенести столько воды, чтобы шарик всплыл.</p>	<p>Взрослый показывает разные игрушки и предлагает угадать, какие из них будут плавать в воде, а какие - тонуть. Затем проводится эксперимент.</p>	<p>Взрослый спрашивает у ребёнка его впечатления, понравились ли ему игры и подводит итоги, предлагая ребёнку выбрать смайлик - улыбающееся, грустное или злое лицо.</p>
<p>Игры со льдом</p>	<p>Взрослый достаёт лёд, показывает его ребёнку и предлагает ему достать лёд из формы (<i>“имя ребёнка”</i>), смотри, как водичка замерзла. Потрогай. Какая она? (<i>ответ ребёнка</i>) Правильно, она стала холодной и твердой”).</p>	<p>Взрослый предлагает ребёнку погреть кусочек льда в ладошке и посмотреть, что с ней случится (<i>“Ой, какая холодная льдинка! А ручка теплая. Давай зажем в ладошке. Смотри, водичка капает – это лед тает и снова превращается в воду”</i>).</p>	<p>Взрослый в стакан наливает горячую воду и выливает её. Далее накрывает стаканом кусок льда и предлагает ребёнку наблюдать (<i>“имя ребёнка”</i>), что происходит с льдинкой? (<i>ответ ребёнка</i>) Правильно, льдинка тоже тает. А почему? (<i>ответ ребёнка</i>”).</p>	<p>Взрослый спрашивает у ребёнка его впечатления, понравились ли ему игры и подводит итоги, предлагая ребёнку выбрать смайлик - улыбающееся, грустное или злое лицо.</p>

<p>Труба сенсорная/вибрационная</p>	<p>Педагог показывает ребенку сенсорную трубу, действует с ней: показывает, как можно сжать и растянуть ее, обращает внимание на стрекочущий звук при этом. Показывает, как можно поддуть разноцветные перышки через трубу, просунуть веревочку через нее и покрутить ею в воздухе - сделать аттракцион.</p>	<p>Педагог демонстрирует, как можно в трубу говорить и как это изменяет голо. При признаках интереса ребенка знакомит его с возможностями изменения голоса, проходящего через трубу. Пробует подуть через нее в ушко, на волосы, встретиться глазами через трубу.</p>	<p>Педагог строит тоннель из разных труб - пускает по нему цветной карандаш или металлический шарик, сыпет горох или рис в желоб трубы, показывает жестом, как они скатываются или высypаются оттуда.</p>	<p>Педагог показывает ребенку действия для объединения двух труб. Предлагает выбрать различные варианты работы с тоннелем, в т.ч., построить целый трек со спусками и неожиданными поворотами. Поломки тоннеля по ходу действия устраняются вместе. Взрослый поощряет ребенка констатировать, получилось все или нет, оценить игру как хорошую, интересную.</p>
<p>“Компримо”</p> 	<p>Кирпичи “Компримо” приносят на ковер и складывают в две пирамидки так, чтобы в каждой пирамиде находились кирпичи разной жесткости. Взрослый предлагает разобрать пирамидки и снова собрать их - наугад.</p>	<p>Педагог берет из левой пирамиды кирпич и кладет его перед собой, нажимает на него рукой, предлагает нажать ребенку. Потом берет кирпич из правой пирамиды, нажимает на него рукой и делает вывод: “Одинаковые!”, “Нет, не одинаковые!”. Предлагает сравнить ребенку. Если кирпичи одинаковой жесткости, то пару откладывают в левую сторону.</p>	<p>Педагог предлагает еще раз сравнить кирпичи, но уже не с помощью рук, а с помощью ног - просит закрыть глаза и пройти по ним ребенку. Сам придерживает ребенка за руки сзади. Постепенно ребенок подводится к правильной тактике: одной ногой стоять на одном кирпиче из одного ряда, а другой - пробовать остальные из другого ряда”. Взрослый помогает удерживать равновесие, хвалит ребенка.</p>	<p>Когда все пары найдены, проводится контроль ошибок: сперва опять с помощью нажатия. Потом кирпичи переворачивают и сравнивают цвет застеежи-молнии. «Молнии одного и того же цвета, значит, мы нашли правильно пару»</p>

<p>Тактильное лото с тематическими фигурками (овощи-фрукты, грибы, насекомые, птицы и звери)</p>	<p>На стол приносятся карточки, фигурки и мешок. Педагог и ребенок рассматривают карточки, по возможности, называют предметы, изображенные на карточках. Фигурки так же рассматриваются, ребенок трогает и, если может, называет их. После этого фигурки прячут в мешочек</p>	<p>Педагог достает из мешка одну фигурку, комментирует свои ощущения и восприятие, и кладет ее на соответствующее изображение на карточке. Передает ход ребенку. Ребенок ощупывает фигурку, не вынимая ее из мешка, находит подходящую к ней картинку, и только после этого вынимает фигурку и ставит ее на место. Как вариант, ребенок сперва выбирает картинку на карточке, а потом ищет подходящую фигурку.</p>	<p>Работа детей в паре. Дети по очереди достают из мешка нужные фигурки и кладут их на карточки. Очередность контролируется взрослым.</p>	<p>Как вариант, вместо взрослого выступает сам ребенок, работая в паре со сверстником: один ребенок дает другому задание найти какую-либо фигурку, потом дети меняются ролями</p>
---	---	--	---	---

<p>Звучащие кубики/шумовые коробочки (для первой игры лучше кубиков с наиболее контрастным звучанием — 3–4 пары)</p>	<p>Педагог обращает внимание ребенка на коробку: «Смотри, какие красивые кубики!» Открывает коробку, берет один кубик тремя пальцами (не зажимать в кулаке, чтобы не оглушать звук) и встряхивает несколько раз. Можно спросить ребенка: «Ты слышишь звук?» - и показать, как можно самому встряхнуть кубик. После этого кубик ставят перед ним слева.</p>	<p>«Мы будем искать кубик с точно таким же звуком», - педагог берет из коробки другой кубик и встряхивает его. Можно встряхнуть по очереди у каждого уха. Кубик ставят справа от первого, берут первый, встряхивают его, пытаюсь определить одинаково ли они звучат. Педагог спрашивает: «Эти кубики одинаково звучат?»</p>	<p>Найденную пару с одинаковым шумом отставляют на левый край стола, а неподходящие кубики возвращают в коробку. Далее ищут пары описанным выше способом.</p>	<p>Когда все пары найдены, проводится контроль ошибок. Берется ближайшая пара, по очереди встряхиваются кубики, а потом смотрят на содержимое кубиков через прозрачную крышку. Кубики убирают в коробку.</p>
<p>«Низ, верх, лево, право» (магнитное поле с названиями и символическими обозначениями направлений пространства, фигурки животных)</p>	<p>Взрослый достаёт магнитное поле, ставит его вертикально, и животных, дает всех потрогать. Затем вместе с ребенком все фигурки размещаются на игровом поле.</p>	<p>Взрослый показывает, как животные могут перемещаться по полю: «Смотри, животные могут ходить вверх-вниз, направо-налево. Тут рядом написано, как называется это направление пространства. Теперь попробуй ты». Ребенок пробует. Взрослый укладывает магнитное поле на стол, спрашивает, поменяются ли названия направлений? Нет.</p>	<p>Взрослый предлагает угодения для животных, если они найдут его. Для этого он дает им команды, а ребенок - помогает их выполнить, передвигая фигурки и комментируя свои действия. Например, “Собака - вверх. Кошка - влево. Цыпленок - вправо. Коза - вниз”. После каждого действия около животного устанавливается фигурка лакомства.</p>	<p>Взрослый и ребенок меняются местами: теперь командует ребенок, а педагог движет фигурками, иногда совершая ошибки, которые исправляет ребенок. Когда все герои оказываются на своих местах, игра заканчивается.</p>
<p>Игра на липучках «Семья. Времена года», Frenchophonho</p> 	<p>Педагог спрашивает ребенка, какие времена года он знает – выкладывает набор основных листов и просит назвать признаки каждого времени года.</p>	<p>Спрашивает, какое время года сейчас идет. Предлагает выложить их в последовательности дальше. Спрашивает, в какое время года у ребенка День рождения – оно уже было или еще будет, как скоро.</p>	<p>К листам добавляются фигурки людей на липучках, одетых в соответствии с разными сезонами по-разному. Ребенку нужно распределить их между сезонами и прокомментировать, кто в чем вышел гулять (ориентируясь так же на названия членов семьи и их род).</p>	<p>Педагог предлагает несколько фотографий из жизни семьи – спрашивает, кто в чем одет и какое время года на них изображено, давно ли это было. Интересуется, в чем ребенок пойдет гулять сегодня.</p>

<p>Кот Басик и фразовый конструктор</p> 	<p>Взрослый показывает ребенку игрушку, предлагает погладить ее, гладит его ребенка (“Это кот Басик. С ним можно играть”). Взрослый указывает на то, что игрушка мягкая, приятная на ощупь (“Басик мягкий и добрый. <i>Имя ребёнка</i>, можешь его обнять. Вот так, смотри” (взрослый обнимает игрушку)).</p>	<p>Взрослый показывает, как можно кормить и поить игрушку, предлагает изобразить эти действия и повторить с Басиком. За игрушку отвечает, ориентируясь на действия ребенка. Просит прогулять Басика по комнате, вернуться домой, раздеть и уложить в кроватку.</p>	<p>При помощи фразового конструктора фраз взрослый составляет предложения по результатам действий с игрушкой, вовлекая ребенка в поиск нужной карточки (<i>например</i>, Что ест Басик? Басик ест рыбу) и ее озвучивание. Далее педагог просит ребёнка повторить фразу. Затем фраза составляется не после, а до начала действия, подтверждая результаты игры.</p> <p><i>Пример фразового конструктора</i></p> 	<p>Взрослый спрашивает у ребенка понравилась ли ему играть с Басиком (мягкой игрушкой). Предлагает ребенку перечислить действия, которые они выполняли с игрушкой и действия, которые можно выполнить в дальнейшем (“Мы кормили Басика (купали, одевали, обнимали и т.д.)”)</p>
<p>Шершавые буквы</p>	<p>Педагог показывает крупным шрифтом напечатанное слово и картинку с его изображением (вместе с надписью под ним), реальный предмет. Затем на глазах у ребенка разрезает слово на отдельные буквы и предлагает собрать по образцу – надписи на картинке. Сам озвучивает каждый звук/букву, показывает, как они соединяются вместе в одном слове.</p>	<p>Затем педагог предлагает сложить это слово из шершавых букв – показывает набор букв (6-7) из пособий М. Монтессори (буквы выполнены на жесткой основе, покрыты наждачным покрытием). Каждая буква пальчиком ребенка обводится по контуру, озвучивается так, как она читается в слове (не по названию в алфавите).</p>	<p>Педагог предлагает сложить любое слово из набора названий предметов (можно использовать карточки Глена Домана) из шершавых букв. Это делается с открытыми глазами с помощью рук, при затруднениях – с закрытыми глазами с помощью пальцев ног, соотнесения тактильного образа со зрительным образцом (большие и мелкие шершавые буквы), уточнения звучания буквы в слове.</p>	<p>Взрослый предлагает сначала сложить слово из шершавых букв – написать «письмо», затем его «прочитать». Спрашивает, кому это письмо можно отправить – после ответа ребенка на листе бумаге предлагает повторить последовательность букв (перерисовать). Рисунки дорисовываются изображением и отправляются для вручения подарка нужному лицу (запечатывается в конверт, коробку или фотографируется для пересылки по ВатсАпу).</p>

<p>Развивающее пособие на липучках «Местоимения» Frenchoponcho (Френчопончо)</p> <p>В состав входит 5 страниц и карточки - фрагменты с иллюстрациями</p> 	<p>Педагог приносит коробку с игрушками и предлагает их поделить. Для этого нужно запустить руку в коробку, отгадать, что за игрушка там попала – и сказать: «Моя!» или «Мой!», «Моё!».</p>	<p>Все игрушки раскладываются в три кучки с надписями на табличках рядом с ними: «Моя!», «Мой!», «Моё!» - взрослый комментирует, что если название предмета заканчивается на «ааа» - «растягивается вперед и в стороны» (демонстрируется жест обеими руками), то про него говорят – «моя!»; если обрывается, «стучит» - то про него говорят – «мой!» (жест – стук пальцем по ладони). Если тянется кверху, поднимается – то «моё!».</p>	<p>Педагог достает 2 страницы с сюжетными рисунками развивающего пособия «Местоимения», набор карточек к ним – предлагает на скорость собрать свою часть лото, выбирая предметы на карточках, про которые можно сказать «моя» или «мой».</p>	<p>Спрашивает, какая часть предметов осталась – как про нее можно сказать (моё, мой). Уточняет, что «мои» говорят, когда предметов несколько (пара) или много. Далее они сортируют вместе карточки по оставшимся страницам. Игра заканчивается, педагог благодарит ребенка за старание и внимательность.</p>
<p>Карточки пекс «Что делать нельзя» (Frenchoponcho)</p>  <p>Что делать нельзя?</p> <p>(24 картинки-липучки наглядно демонстрирующие действия ребенка, которые нельзя делать (размер карточки 5 x 5 см.))</p>	<p>Взрослый предлагает ребенку доставать из сумки разные вещи и отвечать на вопрос: «Правильно ли, что это - ... (название предмета правильное или ошибочное). Нужно, чтобы ... (название действия правильное или ошибочное)». Упражнение выполняется 3-4 раза. При констатации неправильного названия или действия ребенок показывает карточку: «Нет!» или «Стоп!» («Нельзя!»).</p>	<p>Взрослый просит рассмотреть карточки и определить, что в данной ситуации здесь нельзя делать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - нельзя кусаться, - нельзя царапать, - нельзя драться, - нельзя бить себя, - нельзя бить других, - нельзя мучить животных, - нельзя бросать, - нельзя бить посуду, - нельзя рвать, - нельзя толкать. <p>Педагог объясняет, почему так делать нельзя (эти действия причиняют боль или разрушают объект) – спрашивает, что можно с предметами или людьми, животными делать вместо этого.</p>	<p>Педагог предлагает рассмотреть картинки и объяснить, можно ли так делать дома или на улице (во дворе, в парке), в общественных местах (в детском саду, в магазине, в поликлинике):</p> <ul style="list-style-type: none"> • нельзя стучать, ○ нельзя кричать, ○ нельзя выливать воду, ○ нельзя громко плакать, ○ нельзя включать громко музыку, нельзя бегать ○ нельзя кричать ○ нельзя есть руками ○ нельзя вытирать об себя руки ○ нельзя ковырять в носу ○ нельзя есть из чужой тарелки 	<p>Вместо неправильных действий схематично зарисовываются карточки – «социальные истории», как можно поступать в трудных ситуациях.</p>

Таблица 8. Карточка рекомендаций упражнений на взаимодействие и игр⁴¹

⁴¹ Авторы-составители: студенты СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ – Гусейнова Анастасия Ильинична, Кузина Елизавета Александровна, Чудесникова Татьяна Алексеевна (под руководством Н.В. Микляевой).

Какую стратегию педагог будет использовать на следующем этапе, ориентируясь на динамику развития взаимодействия с ребенком с синдромом РАС и особенности проектирования индивидуальной адаптированной образовательной программы? Обобщим ее ниже.

Стратегия коррекционно-развивающей работы на четвертом уровне: уровне «эмоциональной синтонии, сопереживания»

- Разделяется “Я-реальное” и “Я-потенциальное”. Осознание различий между тем, что ребенок хочет и тем, что он чувствует (чувства и желания могут быть противоречивыми), попытка установления эмоционального контроля за аффективным переживанием и интерпретации себя, своего образа со стороны других (потребность в отзеркаливании).

- Ребенок с трудом усваивает новые образцы поведения, стремится к стереотипному использованию уже усвоенных форм - ригиден, педантичен в привычках, склонен к закреплению ритуалов в поведении. При этом воспитанник способен к выбору средств для достижения аффективной цели, но действует шаблонно и не гибко, в соответствии с двигательным и речевым стереотипом. При этом ребенок верит тому, что говорит о себе и про себя - действует на основе сказанного о себе под влиянием аффекта. Поэтому обучающий взрослый может просить повторить противоположную фразу и рассчитывать на то, что действие будет совершено с той же силой аффекта.

- Ребенку нужен образ надежного, стабильного окружающего мира, защищенного от неожиданностей и превратностей. Воображаемый мир может подменять собой реальный и быть более уютным и значимым для ребенка, создавать повод для аутизации. Может теряться граница между реальным и нереальным - для ее установления нужен человек рядом, который упорядочивает впечатления от внешнего мира и создает его положительную концепцию.

- Проблемы у ребенка с восприятием и пониманием эмоций других людей, с эмоциональной децентрацией, активный поиск способов ориентировки в переживаниях других людей, освоение и формирование правил, норм взаимодействия с ними (например, один ребенок в ресурсной группе кричит, что хочет умереть, пытается вылезть из окна, а другой - четко и холодно спрашивает, почему он говорит такие вещи).

- Оценка внешнего поля осуществляется не столько по физическим и сенсорным признакам, сколько по параметру эмоциональной оценки, наличия и присутствия значимых людей рядом, их включенности в жизненный сценарий ребенка. Благодаря обучающему взрослому появляется возможность произвольно изменить восприятие интенсивности сенсорного качества воздействия и отсрочить время наступления пресыщения: другой человек выступает источником заражения стеническими аффективными состояниями, средством упорядочивания себя и своих эмоций, примирения

со своими противоречиями, инструментом самореализации (“я нужен”, “я умею, могу”).

- Решающим фактором для объединения противоречивых представлений о себе, своих мыслях и чувствах, страхах и желаниях является формирование образа себя в динамике (“какой я?”) при в целом положительной оценке внешнего мира - для этого необходимо освоение операции ранжирования, поиска меры и субъективного взвешивания проблемы, способности ребенка решить ее самостоятельно или с помощью взрослого.

Теперь опишем игры и упражнения, которые использует педагог на четвертом уровне, ориентируясь на обобщенную стратегию взаимодействия и коррекционно-развивающей работы (таблица 9).

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий
Экспериментирование с ньютоновской жидкостью	Взрослый заранее подготавливает контейнер с ньютоновской жидкостью и начинает с ней взаимодействовать, после чего говорит ребенку: “хочешь тоже попробовать? Попробуй ударить: какая она? Твердая. А теперь попробуй медленно опустить руку. Получилось? Теперь она какая? Жидкая”.	Взрослый передает контейнер ребенку и говорит: “давай экспериментировать. Попробуй взять и сделать из нее комок. Получится?”. Даем ребенку время сделать комок, после чего взрослый спрашивает: “А что происходит, если ничего не делать? Жидкость растекается”.	Взрослый говорит: “а теперь давай попробуем с помощью жидкости нарисовать картину. Как думаешь, у нас получится?”. Даем ребенку краски и кисточку и вместе с ним начинаем водить по жидкости. Пока краска растекается, даем ребенку чистый лист бумаги, вместе с ним делаем отпечаток. Смотрим на получившуюся картину, взрослый спрашивает: “Давай пофантазируем, на что похоже?”.	Взрослый спрашивает, понравилось ли ребенку играть с жидкостью, затем предлагает оформить получившуюся картину и подарить (себе/ маме/папе и т.п.).

<p>Координационная балансировочная доска</p>  <p>www.igrosity.ru</p>	<p>Педагог показывает ребенку, как можно пройти по балансировочной доске приставным шагом, предлагает сделать это ребенку.</p>	<p>Взрослый предлагает передвигаться не вперед, а вбок - "как краб ходит". Предлагает ребенку подумать, как это можно сделать. Проводится эксперимент.</p>	<p>Взрослый предлагает сначала построить дорожку, затем по ней пройти так, как ребенок хочет. Например, «Клади зелёную деталь, потом - красную, теперь синюю». Затем ребенок проходит по ней, называя цвет детали, на которую наступает.</p>	<p>Ребенку предлагается поиграть - собрать на "болоте" "ягодку клюкву" (мячи) в корзинку, не сходя с дорожки. По окончании игры педагог хвалит ребенка за умение удерживать равновесие и скорость действий.</p>
<p>Музыкальные шары (двенадцать блестящих музыкальных шаров из бика диаметром 5 см в шести парах цветов. Каждая пара шаров отличается цветом и воспроизводимым звуком, поставляется в мешке из ткани с завязками)</p>	<p>Все шары выкладываются на рабочую поверхность. Педагог выбирает один шар и удобным способом извлекает звук, например, катая шар ладонью по столу или встряхнув его. Далее выбрав другой шар (не парный), извлекает звук из него тем же способом. Вовлекает в действия ребенка.</p>	<p>Можно спросить ребенка, одинаковый ли звук у этих шаров. Неподходящий шар откладывается в сторону (например, на правый край стол или коврика, и берется новый шар. Найденная пара откладывается в другую сторону. Работа продолжается до тех пор, пока все пары не будут найдены. Для первого показа количество шаров можно сократить, оставив только наиболее контрастные по звучанию.</p>	<p>Шары делятся пополам между педагогом и ребенком, при этом пары разбиваются. Педагог кладет свои шары так, чтобы ребенок не видел их, например, накрывает тканью или прячет за спину, за ширму. Выбрав один шар и не показывая его ребенку, педагог извлекает звук, ребенок должен найти среди своих шаров парный. Найденная пара кладется вместе. Потом педагог и ребенок меняются ролями — ребенок извлекает звук из своего шара, а педагог ищет пару.</p>	<p>В игре участвуют шары без пары. Можно играть группой. Шары раскладываются в ряд. Выбирается ведущий, он по очереди извлекает звук из каждого шара. Потом остальные игроки закрывают глаза, ведущий извлекает звук из какого-либо шара и кладет его на место. Все открывают глаза, задача — найти шар, который только что прозвучал. Дети пробуют сделать это по очереди. Затем, ведущего можно сменить.</p>
<p>Игра на липучках «Части суток: утро, день, вечер, ночь» (Frenchophoncho)</p> 	<p>Педагог спрашивает ребенка, какие части суток он знает – для этого предлагает рассмотреть laminированный лист-основу с черными картинками утра, дня, вечера, ночи.</p>	<p>Основа дополняется цветными иллюстрациями - пластиковыми карточками на липучках (утро, день, вечер, ночь) с изображением действий, спрашивает, что можно делать в какое время суток. Вместе с ребенком составляют ответы.</p>	<p>Педагог предлагает варианты фраз, а ребенок отгадывает, когда это бывает – отрывая или прикрепляя липучку к основе. Затем они меняются местами.</p>	<p>Педагог предлагает найти неправильные фразы и правильные: на правильные нужно хлопнуть, на неправильные - топнуть: например, «вчера утром я ем блинчики», «завтра вечером мы смотрели мультфильм» и т.д.</p>

<p>Кукольный обед / игра с материалами М. Монтессори/ +</p> 	<p>Взрослый расставляет игрушки на столе. Он начинает играть с игрушками (“У нас обед. Сейчас я каждому положу еду”), кормит каждую по очереди, затем предлагает “попробовать” еду ребенку, комментирует: “Скушай понарошку”.</p>	<p>От имени гномов взрослый комментирует: “Найди нам домики! Каждому - такого же цвета, как его одежда”. Взрослый указывает жестом на цвет одежды, предлагает соотнести с цветом домика: “Дай такой!” - соотносит их жестами, комментируя в речи, что это “такой” или “не такой цвет”. Констатирует: “Да, такой - красный!” - или: “Нет, не такой! Не красный!”</p>	<p>Взрослый показывает, что все костюмы у гномов разного цвета - называет их по очереди, позволяя ребенку договаривать последний слог (“Смотри, это красный, это синий костюм” и т.д. “Какой тебе больше всего нравится? Выбирай!”). Взрослый предлагает взять игрушку, надеть человечку шапочку (“Для красного человечка подходит красная шапочка. Твой человечек какого цвета? А шапочка какого цвета?”), найти его тарелку и покормить его.</p>	<p>Взрослый спрашивает у ребенка, всех ли человечков мы накормили. Просит ребенка перечислить всех человечков по цветам (“У всех гномов есть еда. Они говорят тебе - спасибо!”).</p>
<p>Игра на липучках «Собери лицо», Frenchponcho</p> 	<p>Педагог предлагает поиграть «в художника» или «фотографа», показывает игрушечный фотоаппарат – щелкает пару раз и вытаскивает заламинированную основу для игры «Собери лицо». Говорит, что что-то с лицом случилось на фотографии – чего-то не хватает. Предлагает решить это ребенку.</p>	<p>Взрослый достает картинки-липучки в форме частей лица, причесок и аксессуаров и предлагает собрать с их помощью лицо ребенка, его мамы / бабушки и папы/ дедушки. При этом проговариваются все части лица, сопоставление может идти с реальными фотографиями людей или их отражением в зеркале.</p>	<p>Педагог предлагает поиграть в «детективов»: найти вора по его описанию. Дает детальное описание портрета, фоторобот – ребенок пошагово его собирает. Затем они меняются местами. Ребенок награждается шоколадной медалью «за помощь полиции».</p>	<p>Педагог спрашивает, понравилось ли ему игра, что больше всего понравилось, а что – было сложным, но он справился с помощью взрослого, хвалит ребенка.</p>
<p>Диафильмы на стене с использованием фонарика</p>	<p>Педагог показывает ребенку фонарик, демонстрирует, как им можно пользоваться. Ребенок пробует включить и выключить фонарик, направить его на стену, пол или потолок.</p>	<p>В фонарик вставляется диафильм и включается диапроектор – педагог просит установить его на стену так, чтобы было понятно, что там за изображение появилось – вместе они рассматривают его и называют объекты (игрушки, различные предметы, дикие и домашние животные). Составляют про них короткие тексты-описания.</p>	<p>Педагог говорит, что так можно рассказать историю или сказку – и вставляет диафильм с сюжетом. Вместе с ребенком составляется связный рассказ по следам демонстрации слайдов диафильма.</p>	<p>Педагог предлагает выбрать любого понравившегося персонажа и срисовать его прямо на стене – показывает, как это можно сделать. Затем контурный рисунок раскрашивается на столе ребенком самостоятельно. Рисунок подписывается автором.</p>

<p>«Эмоции»</p> 	<p>Взрослый раскладывает пару карточек перед ребенком и повторяет перед зеркалом эмоции, которые там изображены. При этом может быть использовано специальное зеркало для работы с аутистами - прямоугольное зеркало с овальной вырезкой для того, чтобы можно было заглянуть через проем к ребенку. При этом ребенок видит и лицо педагога, и себя в этом зеркале.</p>	<p>Педагог спрашивает у ребенка, умеет ли он так же - и просит показать соответствующую эмоцию. Во время взаимодействия взрослый проверяет знания ребенка об эмоциях, при необходимости повторяет материал (просит улыбнуться/погрустить и т.д., используя интонационные реплики и междометия, описывающие данные эмоции (“Ух ты! Здорово!” и т.д.))</p>	<p>Взрослый предлагает сыграть в игру с карточками (“Смотри. Дай ты перемешать карточки и сложишь их в стопку, а я вытяну одну и буду копировать выражение лица человека с карточки. Ты должен угадать, что за эмоцию я показываю. А потом поменяемся”).</p>	<p>Взрослый подводит игру к концу, благодарит ребенка и спрашивает про впечатления от игры (“Какая эмоция тебе больше всего понравилась? Сможешь ее показать? Когда так бывает? Продолжи предложение: “Я радуюсь, когда... Я злюсь, когда...” и т.д.</p>
<p>“Печатная машинка”: сложи слово из детей-букв</p>	<p>Детям демонстрируется изображение предмета или игрушки с надписью печатными буквами на табличке. Табличка-слово разрезается на буквы, которые раздаются детям.</p>	<p>Задача детей в подгруппе - собрать целое слово из своих букв. В ответ взрослый демонстрирует объемную игрушку или настоящий предмет.</p>	<p>Дети выстраиваются в нужной последовательности - составляют из букв слово. Взрослый предлагает “напечатать его, как на пишущей машинке или клавиатуре компьютера”. Для этого он становится сзади ряда детей и легко прикасается к макушке каждого из них, по очереди. При этом предлагает озвучивать свою букву. Вместе дети складывают слово.</p>	<p>Педагог по отдельным звукам называет слово - дети синтезируют его. В качестве обратной связи педагог демонстрирует им настоящие игрушки и предметы, которые они обозначают.</p>
<p>Игры с рамкой-паутинкой</p>	<p>Ребенку показывают деревянную рамку с паутинкой из черных ниток на ней. Под нее подкладывается картинка, которую нужно рассмотреть сквозь паутину (запушление) и узнать изображенный предмет или животное (изображения могут быть как цветные, так и темные, контурные).</p>	<p>Ребенку предлагается выбрать среди игрушек насекомое, которое связано с данной рамкой - паука, рассказать, чем оно похоже на других насекомых и чем отличается.</p>	<p>Ребенку предлагают сделать другие рамки-паутинки, с помощью других ниток - разноцветных, и устроить новую викторину. Ребенок вместе со взрослым мастерит такую рамку из подручных материалов, используя нитки и кнопки. Взрослый проговаривают технику безопасности при изготовлении поделки.</p>	<p>Устраивается викторина с предметными изображениями и 2 рамками - черной и разноцветной - для членов семьи. Ребенок выступает в роли ведущего.</p>

<p>Разложи дары природы по корзинам (4 корзины, разноцветные кнопки (каждый цвет кнопки соответствует определенным фруктам/ овощам/ грибам/ ягодам) и фрукты, ягоды, овощи, грибы)</p> 	<p>Взрослый перед ребенком кладет 4 корзины, разноцветные кнопки (каждый цвет кнопки соответствует определенным фруктам/ овощам/ грибам/ ягодам) и фрукты, ягоды, грибы, овощи. Ребенок по примеру взрослого нажимает на определенную кнопку, затем берет фрукт/овощ/гриб/ягоду и кладет в нужную корзину. На протяжении всей игры взрослый взаимодействует и общается с ребенком.</p>	<p>Во время игры взрослый контактирует с ребенком, поддерживает с ним разговор: “Смотри, что у меня есть! (взрослый показывает разноцветные кнопки). “Нажми на кнопку!” “Молодец!” “Какого она цвета?” “Найди предметы такого цвета (в случае затруднения ребенка взрослый подсказывает, дает ему в руки нужный предмет определенного цвета) “Возьми в руки” “Что у тебя в руках?” “Положи его (например, овощ) в корзину” “Молодец!” В процессе игры взрослый комментирует действия ребенка.</p>	<p>Взрослый показывает ребенку, как можно распределять предметы в корзины в соответствии с цветом соответствующей кнопки.</p>	<p>В конце игры взрослый говорит: “Ты собрал все корзины! У нас ни осталось больше фруктов/овощей и ягод/грибов!” Взрослый убирает корзины и переключает внимание ребенка.</p>
<p>Тактильный коврик</p> 	<p>Взрослый расстилает тактильный коврик перед ребенком и предлагает ему повнимательнее все рассмотреть. В процессе разговора взрослый предлагает ребенку рассмотреть коврик повнимательнее, потрогать его и рассказать: -что изображено на коврике (дом, лужайка, дерево, животные и т.д.); -какие на ощупь все его детали (мягкие, шершавые, твердые и т.д.).</p>	<p>Во время игры взрослый эмоционально поддерживает ребенка, спрашивает, какие предметы как связаны: что для чего нужно, чего больше, а чего тут - меньше. Затем взрослый предлагает посчитать, сколько яблок на дереве и какого они цвета, сколько окон в доме, сколько цветов на лужайке.</p>	<p>Взрослый предлагает сочинить историю, опираясь на тактильный коврик, задавая ребенку структуру рассказа: “Однажды... Сначала..., потом..., в конце...” Ориентирует ребенка на необходимость вывода из рассказа.</p>	<p>Педагог спрашивает, понравилось ли ребенку играть с тактильным ковриком, что больше всего понравилось. Предлагает в следующий раз сделать похожий коврик, но внести в него свои изменения.</p>
<p>Набор карточек на липучках «Основные предлоги», Frenchponcho</p> 	<p>Педагог предлагает рассмотреть ламинированный лист – основу для предлога «на» - описать, что происходит с предметом, когда его кладут на что-то (стоит или лежит сверху). Предлагает подобрать подходящие карточки – липучки с изображением подобных действий.</p>	<p>Лист с предлогом «на» выкладывается в паре с листом с предлогом «в» - ребенок описывает, чем они отличаются – иллюстрирует ситуацию предметно-игровыми действиями. Карточки-липучки сортируются между двумя основами. Затем такая же сортировка и иллюстрациями действиями идет между карточками с предлогами «на» и «над», «под».</p>	<p>Педагог предлагает подгруппе детей поиграть в лото с предлогами – они выбирают карточки-липучки к основному листу с предлогами (над, на, в, перед, к, от, с, под, между, около, по, за, из, через, из-за, из-под).</p>	<p>Лото собирается в коробку. Ребенок наугад вытаскивает из нее карточку-липучку, придумывает фразу с данным предлогом, ориентируясь на расстановку предметов и мебели в комнате. Затем ребенок меняется со взрослым. Игровое упражнение проводится 3-4 раза, затем последний игрок награждается игрушкой.</p>

<p>Игры с весами</p>	<p>Ребенка просят посчитать от 1 до 10 и обратно, чередуя громкий и тихий голос. Можно действовать по образцу, а затем – по очереди со взрослым.</p>	<p>Ребенку показывают игрушечные весы и набор магнитных или пластмассовых цифр к ним, предлагают пересчитать все цифры, попробовать взвесить их и посмотреть, какая из них больше весит, а какая – меньше.</p>	<p>Ребенок записывает цифры под диктовку, сравнивает обозначаемые ими числа и множества с помощью весов – записывает равенство или неравенство. При этом обращается внимание на знак «больше», «меньше» - комментируется, что он всегда повернут в сторону большего или меньшего (проводится аналогия с клювом цыпленка или пастью крокодила).</p>	<p>Педагог спрашивает, зачем нужно пользоваться весами и как это пригодится в жизни. Просит вспомнить ситуацию, когда в семье – дома или в общественных местах – ими пользовались, зачем.</p>
<p>“Живые числа” и “игра в поезд”</p>	<p>Взрослый предлагает ребенку посчитать игрушки, затем кукол, написать через трафарет каждому - цифру, обозначающую его порядковый номер (счет до 10).</p>	<p>Детям предлагается разобрать игрушки вместе с их порядковыми номерами и выстроиться в “поезд” с заданной последовательностью мест, ориентируясь на “билеты с цифрами”.</p>	<p>Взрослый или ребенок проверяет правильность последовательности цифр - рассказывает всех на места (стульчики). По мере продвижения поезда пассажиры могут входить или выходить, при этом контроллер называет освободившиеся места и усаживает на них пассажиров. Им снова “выписывается” билет.</p>	<p>Когда поезд доезжает до последней остановки, игра заканчивается. Педагог вместе с детьми вспоминают обратный счет - и “оказываются” снова в детском саду.</p>
<p>Обитатели морей и океанов (Тазик с водой, сачок, игрушки морские животные, рыбки, интерактивный “говорящий” плакат с изображением морских животных)</p> 	<p>Взрослый ставит перед ребенком тазик с водой. В воде лежат разные морские млекопитающие, черепахи, рыбы, скаты и др. Рядом с ребенком находится “говорящий” плакат с изображением обитателей морей и океанов. Ребенок берет в руки сачок и вытягивает одно животное, ощупывает, рассматривает его, находя изображение точно такого же животного. Затем ребенок нажимает на данное изображение, которое издает звук. На протяжении всей игры взрослый взаимодействует с ребенком.</p>	<p>Во время игры взрослый эмоционально поддерживает, ведя с ним беседу: “Смотри, какие животные плавают в воде!”, “Назови, кого ты узнал?”, “Сейчас возьми сачок и вытяни одно животное!”, “Кого ты вытянул!”, “Потрогай его! Какой он?”, “Посмотри на плакат! Найди это животное!”, “Молодец!”, “Нажми на него!”, “Послушай, какой звук он издал?” На протяжении всей игры взрослый комментирует действия ребенка.</p>	<p>Взрослый показывает ребенку, как сачком поймать игрушку и ее вытянуть. Взрослый также показывает ребенку, как нужно рассмотреть игрушку, спросить: “Кто это?”, “Какого он цвета?”. “Покажи, где у него глазки?” и др. Рассмотрев вместе с ребенком животное, он показывает ребенку плакат и вместе с ним ищет необходимое изображение. В случае затруднения при выполнении какого-то определенного задания взрослый помогает ему.</p>	<p>В конце игры взрослый говорит: “Давай вернем всех животных в океан!”, “Опускай их в воду!”, “Молодец!” Взрослый убирает тазик с водой и перекладывает внимание ребенка.</p>

Таблица 9. Картотека рекомендованных упражнений на взаимодействие и игр⁴²

⁴² Авторы-составители: студенты СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства

2.2. Картотека игр для родителей по установлению контакта с детьми и включению в совместную образовательную деятельность

Попробуем теперь так же описать специфику индивидуально-дифференцированного подхода к воспитанникам, опираясь на классификацию Лебединского В.В., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М., и возможности включения родителей, членов семьи в специфику совместной образовательной деятельности с детьми. Дополним эту классификацию анализом специфики психолого-педагогического взаимодействия с детьми О.С. Аршатской и характеристикой Т.Г. Горячевой и Ю.В. Никитиной⁴³, которые описывают у каждой группы онтогенез эмоционально-волевой сферы и сенсомоторного развития [5].

Признаки дисбаланса в эмоционально-волевой и сенсомоторной сферах	Эмоционально-личностная сфера	Отношения с человеком
<p>Гипертонус и гипотонус. Излишняя активность и ходьба на цыпочках. Атония, застывание в одной позиции. Потеря бокового ориентирования. Преувеличенная или уменьшенная чувствительность к внутренним ощущениям. Практически отсутствует использование центрального зрения, отсутствует намеренное рассматривание. Отрешенность от внешней среды, “полевое поведение” при постоянном поиске сенсорных ощущений. Постоянное перемещение от одного предмета к другому при отсутствии целенаправленных предметных действий. Простые аутистимуляции.</p>	<p>Реакции ярости на попытки вступить в контакт. Установление эмоционального контакта на основе значимых для ребенка впечатлений для достижения возможности тонизировать его. Деление на отрицательные и положительные эмоциональные реакции в зависимости от степени оптимальной интенсивности среды. Тревога и страхи быстро движущихся объектов, страхи падения или отсутствие чувства страха. Не переносится фрустрация. Отсутствие речи – крик, вокализации. Эхолалии.</p>	<p>Низкая потребность в социальных контактах. Человек как часть среды (оценивается по параметрам интенсивности). Полностью зависит от организации пространства и своевременного удовлетворения потребностей со стороны матери. Взаимодействие по типу «изоляция – сливание: ничего не просит и не откликается на зов, не дает ответную реакцию. Мутизм. При этом если ребенок оказался вовлечен в контакт, то можно действовать его руками, ногами, телом - ему нравятся сенсорные ощущения и стимуляции. Другой человек воспринимается как инструмент для вызывания таких ощущения и повышения общего жизненного тонуса.</p>

Таблица 10. Первый уровень развития эмоционально-волевой и сенсомоторной сферы у детей с аутизмом: характеристика детей с уровнем полевой реактивности

Специфику описанной коррекционно-развивающей работы с детьми должны понимать не только педагоги и психологи, но ФГБОУ ВО МПГУ – Кошеева Варвара Андреевна, Ерофеева Наталья Дмитриевна, Шнайдер Анна Егоровна, Гусейнова Анастасия Ильинична, Кузина Елизавета Александровна, Потапова Екатерина Романовна, Пушкина Мария Владимировна, Крылова Карина Алексеевна (под руководством Н.В. Микляевой).

⁴³ Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции: Учебно-методическое пособие. – М: Генезис, 2018. – 168 с

и родители воспитанников с РАС. Поэтому каждая задача может быть проиллюстрирована им специалистами с помощью картотеки рекомендованных игр и упражнений (таблица 11). Их особенностью выступает накладка коррекционно-развивающих задач, связанных с развитием психических процессов и способностей, ознакомлением с окружающим миром и формированием математических представлений, на этапы установления контакта с ребенком, сенсорно-эмоциональную стимуляцию и поддержку контакта, формирование обратной связи и осознания успешности совместных действий в области обучения [13, 23].

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий
Кресло-мешок	Взрослый показывает кресло-мешок, несколько раз приминает его рукой, садится, выражает удовлетворение. Боковым полем зрения отслеживает реакцию ребенка, эмоционально восклицает.	Взрослый называет имя ребенка: «... (имя), смотри, что у меня есть! Садись, ... (название игрушки)!». Присаживает на мешок его любимую игрушку. Придвигает мешок к ребенку, показывает жестом, предлагает попробовать: «Теперь ты – садись!». Комментирует в своей речи, как усаживается ребенок и как ему хорошо в кресле-мешке.	Взрослый показывает, как можно перетаскивать мешок с одного места на другое, разбегаться и прыгать на него, пинать руками и ногами, прятаться под ним. Обращаясь к ребенку, спрашивает: «Еще будем так делать? Давай еще?» - и ждет реакции, выраженной движением, возгласом или кивком. Показывает, как кивать головой: «Да! Еще!» - или как отказываться от продолжения действия (отрицательно мотать головой, говорить «нет», делать отвергающий жест рукой)	Взрослый комментирует в речи окончание совместной игры: «Стоп!». Отодвигает кресло-мешок в дальний угол, переключает ребенка на другой вид деятельности.

Массаж руками ребенка	Взрослый руками ребенка симметрично обхватывает его тело, гладит лицо, поглаживает конечности, проговаривая их названия.	Для расслабления ребенка осуществляются парные, симметричные обхватывающие движения от плеч к кистям рук, для стимуляции действий и тонизирования - от кистей к плечам.	Ребенку предлагается выбор - какую часть тела поглаживать, сжимать или лепить: голову, плечи, спину, живот, руки или ноги. Ответ предлагается дать демонстрацией этой части тела с помощью жеста или указанием ее на игрушке.	Окончание массажа осуществляется через 3-5 воздействий, может быть повторено по признакам удовлетворения ребенка еще 2-3 раза.
Покачивание	Покачивание тела ребенка руками взрослого в горизонтальной плоскости (вправо и влево). Делается несколько движений, затем движение начинается и замирает - взрослый ждет реакции ребенка. После одобрительной реакции движение заканчивается.	Приподнимание и опускание тела ребенка руками взрослого в вертикальной плоскости (вверх и вниз). Взрослый делает несколько движений, спрашивает ребенка: "Еще?" - отвечает за него: "Да! Еще!" Затем совершает цикл еще раз.	Взрослый комментирует предыдущие циклы движений: "Вправо-влево", "Вверх - вниз". "Теперь - вперед и назад". Совершает поступательно-возвратные движения тела ребенка руками (вперед и назад, «тянем репку»).	Взрослый комментирует окончание игры: "Вытянули репку" - и может легко и аккуратно положить ребенка на мягкую поверхность - кровать или диван, мат.
Большой мяч для фитнеса с ушками	Взрослый показывает жестом в углу комнаты мяч: "Мяч!" - стимулирует движение ребенка в его сторону. "Кати!" - говорит он, когда они достигают мяча. Показывает, как его можно толкнуть и покатить. Повторяет инструкцию.	Родитель по очереди меняет инструкции: "Кати!" и "Лови!" - вовлекая ребенка во взаимодействие. Упражнение повторяется 3-4 раза, сначала в одном, прямолинейном направлении, затем - в разных, с попытками догнать мяч и бросить его. "Бросай!" - "Держи!" - меняется пара инструкций.	Затем взрослый берет ребенка под мышки и аккуратно подсаживает на мяч, показывает, как держаться: "Будем прыгать! Оп! Оп!" - и совершает прижимающие и приподнимающие действия с туловищем малыша. Взрослый страхует ребенка, показывает ему жестом, что можно упасть с мяча: "Держись!"	Родитель подкатывает мяч к опоре - креслу, дивану - и мягко перебрасывает туда ребенка, затем шекочет его.

Поиск “блестящих камешков” в контейнере	Взрослый ставит перед ребенком контейнер с песком, в который высыпает блестящие камешки и закапывает их в песок. И говорит: “Смотри, где камешки? Будем искать!”. Взрослый опускает руки в песок и достает камешек.	Когда ребенок заинтересовался и подошел, взрослый берет руки ребенка в свои и опускает их в песок. Вместе они перебирают его и находят камешек: “Нашли!”. Затем действия повторяются - родитель постепенно снижает степень своего участия.	После того, как ребенок освоился, взрослый достает сито и говорит: “Это сито. Смотри.” Взрослый зачерпывает песок, затем трясет сито, песок просеивается и в сито остаются только камешки. “Нравится? На, попробуй!”. После чего взрослый руками ребенка повторяет все те же действия.	Когда все камешки были найдены, взрослый откладывает сито и говорит: “Все! Нашли все камешки!”, - отряхивает руки ребенка и убирает контейнер.
Бросание камешков марблс в воду	Взрослый показывает ребенку пластиковую бутылку, наливает в нее наполовину воду, комментирует: “Сейчас нальем водички - будем играть”.	“Что будем бросать?” - взрослый спрашивает от лица ребенка. “Камешки! Смотри какие красивые!” - показывает несколько камешков на ладони, прячет в мешочек, далее вытаскивает по одному. В бутылку по очереди взрослый бросает из мешочка камешки марблс.	При этом родитель комментирует ребенку звук опускания камешков в воду: “Бульк!” - и улыбается, протягивая следующий камешек. Ребенок постепенно вовлекается во взаимодействие.	“Все! Камешки закончились! Больше нет!” - говорит взрослый и убирает игрушку из поля зрения ребенка.

Таблица 11. Карточка рекомендованных упражнений на взаимодействие и игр⁴⁴

⁴⁴ Авторы-составители, под редакцией Н.В.Микляевой: члены СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ – Чудесникова Татьяна Алексеевна, Кощеева Варвара Андреевна, Ерофеева Наталья Дмитриевна, Чалабян Карина Саркисовна.

Затем наступает следующий этап проектирования коррекционно-развивающей работы и организации совместной образовательной деятельности детей с РАС и их родителей. Опишем его специфику в виде таблицы (таблица 12).

Признаки дисбаланса в эмоционально-волевой и сенсомоторной сферах	Эмоционально-личностная сфера	Отношения с человеком
<p>Импульсивность движений. Значительное значение для ребенка имеют отдельные мышечные и тактильные ощущения от предмета. Наблюдается усиление оральной стимуляции. Причудливость гримас и поз. Проявляется вертикальное расщепление образа тела (ребенок часто хлопает в ладоши, чтобы соединить ощущения), может быть игнорирование левой стороны пространства. Появляются первые признаки латерализации. Наблюдается постоянное «прилипание» со спины, похожее на поиск конверта или оболочки. Сохраняются проявления сензитивности (но уже в отношении отдельных модальностей). Встречаются стереотипы. Ребенок проявляет неустанное увлечение использованием объектов в определенных модальностях. Для ребенка важно сохранять постоянство условий. Создание устойчивого пространственно-временного стереотипа занятия позволяет детям начинать искать и избирательно воспроизводить яркие сенсорные впечатления вместе с взрослыми, учитывая индивидуальную избирательность ребенка. Однако ребенку трудно планировать и ожидать.</p>	<p>Появляются аффективные стереотипы и предпочтения, а также оценка внешней среды в зависимости от внутреннего состояния. Борьба с тревогой и страхами, повторения одних и тех же слов, фраз, стихотворений. Аффект начинает превосходить предполагаемые события. Появляется улыбка. Ребенок может переносить недолгую фрустрацию при условии положительного подкрепления. Радость приносит ритм и повторение. Может возникать возбуждение (гипоманиакальное), которое часто превращается в тревогу.</p>	<p>Ребенок имеет сенсорный образ матери. Он активно ищет контакт и защиту у матери, считая ее наиболее аффективно предпочитаемой. Взаимодействие с матерью происходит в форме «прилипания» (сначала тактильного, затем зрительного и слухового). С матерью ребенок поддерживает связь, похожую на восстановленную телесную оболочку. Ребенок использует речь для выражения своих потребностей, но речь усваивается штампами и используется только в конкретных ситуациях. Речевые контакты весьма бедные, чаще ограничиваются односложными ответами.</p>

Таблица 12. Второй уровень развития эмоционально-волевой и сенсомоторной сферы у детей с аутизмом: характеристика уровня формирования устойчивых стереотипов

Так же, как и на предыдущем уровне, педагогам требуется согласование установок на воспитание и обучение с родителями, понимание общей цели и стратегии взаимодействия с ребенком. Это находит отражение в картотеке рекомендованных игр и упражнений

(таблица 13).

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий
Заворачивание “в пеленки”	Взрослый на глазах у ребенка запеленывает игрушку, предлагает ребенку поиграть в это.	Укладывает ребенка на покрывало, запеленывает в него, похлопывает руками по бокам, покачивает. Затем распеленывает.	Родитель предлагает завернуть ребенка на выбор - в мягкое покрывало или более жесткое, упругое ковровое покрытие. Далее ребенок укладывается на бок по кромке ковра или покрывала и “бревнышком” закатывается в него.	Ребенка спрашивают, удобно ли ему, не пора ли “раскатать ковер” обратно - и через несколько секунд или минут совершают возвратные в и.п. действия.
Песенки с отбиванием ритма: “Синий трактор”	Взрослый демонстрирует механическую игрушку - трактор, напевает в такт действий с ней: «По полям, по полям – зеленый/синий/розовый трактор едет к нам. У него в прицепе кто-то песенку поет...» (далее предлагаются варианты с любимыми игрушками вокруг ребенка). Важно при этом держать четкий ритм песни и “подпрыгивать” трактором в такт песни.	Положительное отношение будет от всего происходящего: мелодии песни, имитации голоса певца из мультфильма, а также возможности самому выбрать игрушку-животного для того, чтобы посадить в прицеп, отстучать ритм трактором под голос взрослого.	Передавать ребенку возможность отвечать на вопрос: «Кто же это?». Как вариант, пусть выберет и покажет из предложенных вариантов – кто там спрятался, обозначит звукоподражанием, словом.	“Всех покатали!” - хвалит взрослого ребенка. “Пока, пока, трактор” - взрослый демонстрирует прощальный жест и прячет игрушки в шкаф. “В следующий раз еще поиграем!” - констатирует он.

<p>Вкусовой бар (для упражнения понадобятся 4 чашечки с водой, 2 маленькие ложки (лучше одноразовые), 2 салфетки.)</p>	<p>Взрослый ставит рядом с собой и ребенком слева и справа пары стаканчиков. В стаканчики до половины налита вода, в которую добавлены вещества для придания ей определенного вкуса. В одной паре — сладкая вода, в другой — подкисленная лимонным соком, в третьей — подсолненная. Стаканчики одного и того же вкуса имеют на дне одинаковые метки.</p>	<p>Родитель говорит: «Попробуй. Сладкое». Он берет стаканчик с маркировкой, содержащий сладкую воду, открывает крышку, своей ложкой берет немного воды из стаканчика и пробует ее на вкус, дает попробовать ребенку. Ребенок повторяет его действия. Далее ищут пару («Найди, где еще такое, сладкое»), для этого берут стаканчик с правого края подставки, открывают крышку, пробуют ложкой воду на вкус и сравнивают вкус с жидкостью из первого стаканчика.</p>	<p>Родитель спрашивает, указывая на правый ряд стаканчиков: «Одинаковая вода на вкус? Это какая? (кислая, соленая). Ищем такую же - тут (указываем на левый ряд стаканчиков)»</p>	<p>Когда все пары найдены, учитель предлагает проверить, для этого ближайшую пару открывают, пробуют жидкость из них, проверяют цветные метки. «Метки одинаковые - значит, мы правильно нашли пару». Стаканчики ставят обратно на подставку.</p>
<p>“Магнитная рыбалка”</p> 	<p>Взрослый показывает ребёнку игрушку, говорит: “Смотри, какие рыбки. Будем их ловить”. Показывает способ действия.</p>	<p>Взрослый предлагает ребёнку ловить рыбок: “Теперь ты. Сделай, как я”. Взрослый: “Я буду загадывать рыбку, а ты - лови нужную”. В зависимости от уровня понимания речи и восприятия, задаются инструкции с демонстрацией образца действий: “Лови такую, маленькую/ большую”, “Лови такую, ... (название цвета)”.</p>	<p>Взрослый предлагает следующие инструкции: “Поймай большую синюю рыбку”, “Поймай маленькую жёлтую рыбку” и т.д. Верно выполненное действие взрослый сопровождает одобрением.</p>	<p>Когда все рыбки будут пойманы, взрослый говорит: “Всё. Молодец! Всех рыбок поймал. Тебе понравилось играть в рыбалку?”</p>

<p>Набор винтиков и гаечек (в набор входят упакованные в прозрачную пластмассовую коробку 24 винтика и 24 гаечки из твердой пластмассы, различающиеся формой шляпки (прямоугольная, квадратная, круглая), цветом (красный, желтый, синий, зеленый) и размерами (3 типа размера диаметра винтиков))</p>	<p>При первом показе, ребенок может навинчивать гайки, не учитывая цвет и форму. Взрослый, по необходимости, дает образец действий или предлагает раскрутить гайки, снять их с винтиков.</p>	<p>Сортировка предметов на винтики и гайки. Родитель предлагает найти среди них пары - винт и гайка должны быть одной формы шляпок. Взрослый обводит шляпки пальцем ребенка, называет их форму.</p>	<p>Как вариант, игра проводится на расстоянии. Винтики лежат на одном столе, а гайки - на другом. Ребенок подходит к столу, выбирает один винт, оставляет его на столе, а потом идет и ищет подходящую к нему гайку (по размеру) на другом столе.</p>	<p>Взрослый обращает внимание на то, что они отличаются по цвету. Дает образец сортировки предметов по цвету. При этом желательно взять три емкости, в которые родитель начинает сортировать фигурки, ребенок продолжает.</p>
<p>Набор мини-фигурок «Мамы и малыши»</p>	<p>Взрослый демонстрирует ребенку фигурки взрослых животных, озвучивает их звукоподражанием или словом-названием (в зависимости от уровня развития речи ребенка). Предлагает по слову дать нужный предмет. Повторяется упражнение 3-4 раза.</p>	<p>Взрослый показывает, что у него, кроме больших фигурок, есть еще маленькие. Помогает ребенку составить пары “больших и маленьких”, “мам и детей”: овечка с ягненок, утка с утенком, крольчиха с крольчонком, лошадь с жеребенком, свинья с поросенком, корова с теленком</p>	<p>Родитель показывает с помощью подносов с кинетическим песком и сухой манкой, водой - как по ним будут идти фигурки (действия совершаются двумя руками, по очереди или одновременно): “Топ-топ! Это овечка с ягненок! Теперь ты - выбирай, кто пойдет”.</p>	<p>“Вот какая прогулка получилась у наших зверей! Пора всем в загон, на ферму!” - констатирует родитель и предлагает ребенку помочь ему убрать игрушки в коробку. Затем они вместе убирают подносы с песком, манкой и водой, вытирают тряпкой оставшиеся следы. “Молодцы! Все чисто убрали!”</p>

Таблица 13. Картотека рекомендованных упражнений на взаимодействие и игр⁴⁵

⁴⁵ Авторы-составители: студенты СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ – Чалабин Карина Саркисовна, Потапова Екатерина Романовна, Гусейнова Анастасия Ильинична, Кузина Елизавета Александровна (под руководством Н.В.Микляевой)

На следующем этапе работы дети начинают активно осваивать внешний мир – меняется стратегия взаимодействия с ними и специфика коррекционно-развивающей работы. Кроме того, изменяются задачи сенсорного и познавательного развития, формирования ориентировки в пространстве и социально-бытовой ориентировки. Посмотрим, как это отражается в проектировании программы коррекционно-развивающей работы с ними и включении родителей в совместную образовательную деятельность с ребенком (таблица 14).

Признаки дисбаланса в эмоционально-волевой и сенсомоторной сферах	Эмоционально-личностная сфера	Отношения с человеком
<p>Появляется улучшенный глазной контакт. Он может действовать целенаправленно, но не может адаптировать свои действия к изменяющимся условиям. Отмечаются реакции активного отвержения, замещения среды - стереотипии - патологические влечения с пристрастиями (например, к плохим запахам, грязи, рисованию жестоких сцен, необычной еде и т. д.). Ребенок начинает проявлять интерес к графической деятельности. Сохраняются проявления гипер- и гипотонуса, однако чаще всего они проявляются во время рисования и письма. В его работах все еще присутствует игнорирование пространства слева, однако это проявляется больше всего в его рисунках. Ребенок формулирует простые фразы. Речь характеризуется так называемым «книжным» стилем. Увеличивается словарный запас, проявляется творческое использование слов. Ребенок использует свою речь для самостимуляции.</p>	<p>Возникает аффект агрессии, проявляющийся как стремление достичь цели и преодолеть препятствия. При фрустрации ребенок способен сместить свою злость на другой объект. Возникает негативное отношение к окружающему. Возникают страхи быть раздавленным. Общее настроение нестабильное, с признаками психического расстройства (маниакально-депрессивное состояние). Отмечаются, компенсаторные фантазии, зачастую имеющие агрессивное содержание, как форма защиты от окружающего.</p>	<p>Ребенок начинает различать себя и других (взрослых). Он активно стимулирует материнское поведение и развивает новые способы контакта. Он устанавливает границы и запреты. Происходит формирование понятия своего и чужого, живого и неживого. Монологическая речь развита значительно лучше диалогической. Формирование смыслового стереотипа занятия, вследствие чего дети могут получать удовольствие от шуток и провокаций, обыгрывать нарушения порядка</p>

Таблица 14. Третий уровень развития эмоционально-волевой и сенсомоторной сферы у детей с аутизмом: характеристика детей на уровне «экспансии» по отношению к внешнему миру

Теперь опишем игры и упражнения, которые педагог предлагает родителям воспитанников, ориентируясь на обобщенную стратегию взаимодействия и коррекционно-развивающей работы (таблица 15).

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий
<p>Обведение контура тела ладони, стопы на бумаге</p>	<p>Взрослый демонстрирует лист ватмана, набор цветных фломастеров (возможно, ароматизированных, если ребенок ориентируется на запахи). Показывает, как приложить кисть руки к бумаге, обвести ее. Озвучивает получившееся: “Это моя рука! А твоя рука где, покажи?”</p>	<p>Рука ребенка прикладывается к бумаге, обводится фломастером. Взрослый радуется изображению, предлагает его украсить (“Давай, нарисуем колечки на пальцы? Браслет на руку?”), показывает способ изображения, хвалит ребенка.</p>	<p>Родитель предлагает другой ватман и говорит, что “ручки мы обвели”, а “ножки - еще нет”. Просит поставить стопы на бумагу и помочь обвести их. “Ты - одну ножку обводишь, а я - другую. Быстрее так получится”. Комментирует совместные действия. Взрослый радуется отпечаткам рук и ног, предлагает в следующий раз обвести все тело ребенка. Спрашивает, какая бумага понадобится: “Большой лист или маленький?” Демонстрирует рулон обоев и лист ватмана - осуществляется выбор материала после примеривания к росту стоящего ребенка.</p>	<p>В следующий раз с этого начинается новое игровое взаимодействие. Обводится тело лежащего на полу ребенка, с комментариями всех частей тела. Их можно подписать рядом печатными буквами. Можно нарисовать сверху одежду и раскрасить ее. Для этого используются воздушные фломастеры, позволяющие быстро закрасивать большие площади.</p>

<p>Толкание предметов руками, ногами ребёнка</p>	<p>Взрослый приносит несколько картонных коробок разного размера, предлагает ребёнку перетащить их из одного угла комнаты в другой, толкая впереди себя (не открывать – это правило!)</p>	<p>После прибытия в место назначения ребенок усаживается на коврик, ему предлагают отгадать, какая коробка – самая легкая, а какая – самая тяжелая (до открытия коробки). Для этого нужно сидя опереться в нее ногами и оттолкнуть.</p>	<p>Взрослый просит уточнить, правильно ли, что самая большая коробка – самая тяжелая (нет), а самая маленькая – самая легкая (нет). Высказываются предположения, что там может быть. При этом в качестве подсказки могут демонстрироваться карточки с изображением предметов.</p>	<p>Родитель спрашивает, интересно ли было отгадывать, что в коробках и толкать их. Уточняет, что и когда можно толкать, а что – нельзя. Комментирует, что людей толкать нельзя, они не коробки.</p>
<p>Игры с покрывалом</p>	<p>Родитель приносит плотное покрывало, предлагает ребёнку лечь на него – спрашивает, хочет ли он покататься. «Тогда попроси: тай! Покатай!» - и выполняет просьбу ребенка, держась за один конец покрывала.</p>	<p>Родитель предупреждает, что если тянуть медленно покрывало, то сидеть или лежать на нем безопасно, а если быстро, то можно свалиться с него. Предлагает крепко держаться за края, меняет скорость движения.</p>	<p>Завертывание ребёнка в покрывало, как в кокон. При этом родитель комментирует, что ребенок сейчас похож на младенца, которого мама заплеленала, или на гусеницу в коконе. Затем эмоционально разыгрывается освобождение гусеницы из кокона и ее превращение в бабочку. Включается легкая ритмичная музыка, совершаются совместные изобразительные действия.</p>	<p>Родитель спрашивает у ребенка, какая игра ему больше всего понравилась. Ребенок словами и жестами напоминает ее – если есть время, можно еще раз ее разыграть.</p>

<p>“Археологи” (жетоны и мелкие игрушки, камешки марбле в кинетическом или обычном песке)</p>	<p>Перед ребёнком стоит контейнер с кинетическим или обычным песком. Родитель предлагает поиграть с ним - показывает, как его можно загребать в холмик или разглаживать, сыпать на руки, делать углубления - ямки в песке. Вовлекает в действия ребенка.</p>	<p>Взрослый сообщает, что внутри песка, глубоко - так, что сверху не видно, спрятан “клад” (жетоны и др.). Взрослый предлагает ребёнку отыскать клад, запустив в песок руки. Показывает, как это можно сделать. Рассказывает о своих находках в песке, показывает их и предлагает рассмотреть ребёнку. Вовлекает его в действия по раскопкам. При нахождении клада взрослый своими эмоциями и репликами подкрепляет радость ребенка, восторгается проделанной работой (“Ух ты! Какой ты молодец, как быстро ты смог найти спрятанный клад”)</p>	<p>Взрослый предлагает самому сделать клад - предлагает рулон фольги и набор маленьких предметов, игрушек и “драгоценностей”, которые нужно обернуть фольгой и спрятать, закопать в песке. Ребенок прячет 2-3 игрушки, взрослый их находит и угадывает с помощью ребенка, что там спрятано. Затем они меняются ролями.</p>	<p>Взрослый спрашивает у ребёнка, понравилась ли ему игра (понравился ли ему искать или прятать клад). Просит ребенка показать свою радость (улыбнуться).</p>
---	--	---	--	---

<p>Замок из кинетического песка и набор машин строительной техники, человечков</p>	<p>Ребенку предлагается построить из кинетического песка свой замок, используя набор формочек и инструментов - совков, грабель, пластмассовых ножей, лент и мельниц. Затем взрослый просит рассказать, что где находится.</p>	<p>К конструкции добавляется набор маленьких персонажей - людей и животных, которых предлагается расставить по своим местам и рассказать, кто они и что они делают. Пока ребенок рассказывает, взрослый может схематически зарисовывать постройку и ее героев в альбом, делать подписи, которые диктует ребенок. К заданиям добавляются упражнения на ориентировку в пространстве (откуда и куда движется транспорт) во время прокладки дорог.</p>	<p>К постройкам добавляется набор строительных машин - городская уборочная техника, с которой ребенок сначала манипулирует, потом придумывает цепочку игровых действий. Взрослый показывает, как их включить в общий сюжет и связать с действиями персонажей.</p>	<p>Родитель предлагает рассказать эту историю ребенку до конца: тот диктует, а взрослый дописывает в альбом окончание истории, схематично отражая в ней новые объекты. Ребенок дорисовывает некоторые части объектам (машинам).</p>
<p>Замки и ключики</p>	<p>Родитель показывает замки и ключики к ним. «Смотри, вот этот замок сейчас открыт, но если вот так сделать, то он закроется, и мы не сможем открыть без ключа. Попробуй закрыть замок».</p>	<p>Родитель предоставляет ребёнку все замки, которые нужно открыть. Ребёнок берёт ключ и вставляет в замок. Потом крутит его. Если верный ключ, то замок открывается, если нет, то замок закрыт. Ребёнок пробует разными ключами подобрать нужный ключ. Родитель может использовать метод "рука в руке": "Если ты не можешь подобрать ключ, то попроси помощи".</p>	<p>Когда ребёнок понял механизм работы замка, то родитель даёт ему коробку, в которой подарок лежит, но со всех сторон повешены замки. Количество замков определяется способностями ребёнка. Если ребёнок откроет замки, то получит подарок. Ребёнок пробует подобрать соответствующий ключ к замку.</p>	<p>Через некоторое время ребёнок открыл все замки. Родитель: «Ты открыл сам все замки - и получил подарок. Молодец!».</p>

<p>Машинки детские сборно-разборные с отверткой и шурупвертом</p>	<p>Взрослый показывает собранную машинку и показывает, как пользоваться отверткой, ее можно разобрать. Приглашает ребенка продолжить действие.</p>	<p>Взрослый показывает, как можно собирать конструкцию, пользуясь отверткой. Обращает внимание на то, что вертеть отвертку нужно в другую сторону. Предлагает продолжить действие.</p>	<p>Родитель показывает, как можно увеличить скорость сборки за счет шурупверта с батарейками. Спрашивает, нужен ли такой инструмент ребенку, предлагает попросить. Затем оба собирают свои игрушки, по очереди пользуясь шурупвертом: «Теперь я. Подожди. Вот, твоя очередь».</p>	<p>Взрослый спрашивает, получилось ли у ребенка сделать настоящую машинку. Показывает свою, демонстрирует, как она едет. Просит показать действия с игрушкой ребенка. Констатирует: «Мы собрали машинки. Они как настоящие получились, тоже могут ехать».</p>
<p>Что можно и нельзя бросать? (в качестве оборудования используются подушки и детали крупного магнитного конструктора) +</p>	<p>Взрослый показывает ребенку подушку и магнитный конструктор (“<i>у меня ребёнка</i>, смотри, что у меня есть. Это подушка. Она мягкая (трогает её) и целая, не разъединяется на куски. А это конструктор (магнитный конструктор соединен с другой деталью). Детали отделяются друг от друга”).</p>	<p>Взрослый предлагает ребёнку потрогать и проверить самостоятельно, что можно сжимать, а что можно обнимать (“Попробуй сжать подушку. Тебе больно? (ответ ребёнка). Она мягкая, поэтому ты можешь её сжать. А теперь попробуй сжать конструктор. Не получается? Конструктор твёрдый, и его нельзя сжимать”). Взрослый на этом примере показывает ребёнку, что твердые вещи могут причинить боль - их нельзя кидать и пинать, они могут сломаться. Взрослый подтверждает это ребёнку на практике (“Подушка упала, она не сломалась. Её кидать можно. Конструктор упал, он сломался. Так делать нельзя”).</p>	<p>Взрослый предлагает ребёнку поиграть в мягкий футбол, используя вместо мяча подушку. Играть можно руками и ногами. Подушку можно пинать, кидать.</p>	<p>Взрослый спрашивает, какие вещи можно кидать и пинать (“Когда ты будешь злиться, ты будешь кидать твёрдые или мягкие предметы? А что ты будешь делать?”). Взрослый может предложить ребёнку использовать игрушку-антистресс вместо подушки при наплыве агрессии и злости.</p>

<p>Воздушный шарик с водой (при отсутствии повышенного болевого порога на слуховые раздражители)</p>	<p>Родитель предлагает ребенку поиграть с воздушным шариком: “Лови!” - “Бросай!” Несколько раз совершаются совместные игровые действия, при этом часть их них - используя прием “рука в руке”.</p>	<p>Родитель показывает, что в шарик можно положить несколько горошин - и он начинает шуметь во время подбрасывания и перекачивания. Вместе с ребенком пытается сравнить, какой мячик - пустой или полный - лучше летает, какой лучше бросается, какой - лучше катится. Выводы озвучиваются родителем.</p>	<p>Родитель показывает, что в шарик можно налить воду - и он тогда становится тяжелым, пружинит. Показывает, как можно обмакнуть мячик в жидкую гуашь или пальчиковые краски - и оставить отпечатки на ватмане или старом рулоне обоев.</p>	<p>Родитель дает аккуратно подержать мячик с водой в руках ребенку, над тазиком. Предлагает сделать “Бах!” - и прокалывает мячик. Показывает, как вытекает из него вода.</p>
---	--	---	---	--

<p>“Помоги лесным зверятам”: игры с крупами (ёмкости для круп, игрушки животных)</p>	<p>Взрослый ставит перед ребёнком ёмкость, заполненную различными крупами (фасоль, горох, кофе и т.д.). Предлагает потрогать их и отгадать, что это за крупы.</p>	<p>Взрослый ставит перед ребёнком цель: “(имя ребёнка), помоги лесным зверятам добраться до своего жилища по липким лентам (двусторонний скотч). Все дорожки должны быть разными: одна - из гороха, вторая - из фасоли и т.д. Повторяться нельзя”. Как ты думаешь, получится выложить столько разных дорожек, если все крупы у нас перемешаны?” (ребенка подводят к мысли, что быстрее сначала все рассортировать, потом выложить дорожки). Взрослый показывает способ действия, ребенок продолжает дальше самостоятельно. Около каждой емкости ставится фигурка дикого животного.</p>	<p>Когда ребёнок рассортировал крупы, мы предлагаем ему выложить лесным зверятам дорожки из разных видов круп. Ребёнок выкладывает, например, дорожку из фасоли - к медведю, из кофе - к лисе и т.д. Когда ребёнок выложил одну дорожку, зверь шагает по дорожке и благодарит ребёнка.</p>	<p>Игра заканчивается, когда ребёнок выложил всем зверятам дорожки из круп. Взрослый спрашивает, куда шагали лесные звери по дорожкам - кто из них где живет (при необходимости используется пособие с пазлами “Кто где живет?”)</p>
---	---	--	--	--

<p>Создай осеннее настроение (Корзина, в которой будут лежать осенние предметы; шишки; веточки; осенние листики; игрушки осенних животных, осенние ягоды, вязаные предметы (тыквы, грибы, жёлуди, осенние листики))</p> 	<p>Взрослый ставит перед ребенком корзину. Корзина закрыта. Ребенок, не подглядывая, достает из нее на ощупь предмет, угадывая, что это. Затем он вытаскивает предмет и тянется за следующим. На протяжении всей игры взрослый ведёт беседу с ребенком.</p>	<p>Во время игры взрослый эмоционально поддерживает ребенка, ведя с ним диалог: «Смотри, что у меня есть!», «Это корзина! Но она закрытая», «В корзине лежат волшебные осенние предметы, которыми мы украсили комнату», «Запускай руку в корзину!», «Возьми предмет, но не вытаскивает его!», «Теперь, вытягивая предмет, рассмотри, что это? Какой он?» (Например, шишка). Когда корзина становится пустой, взрослый вместе с ребенком создают осенний уголок, украшая комнату. В процессе игры взрослый комментирует действия ребенка.</p>	<p>Взрослый вместе с ребенком вытягивает из корзины осенние предметы, рассматривает их, показывая ребенку, какой это предмет (например, осенний листик). Затем вместе с ребенком приступает к украшению комнаты, где ребенок берет инициативу и сам старается украсить комнату.</p>	<p>В конце игры взрослый говорит: «Мы украсили комнату! У нас больше не осталось осенних предметов!» Взрослый переключает внимание ребенка на другое занятие.</p>
--	---	--	---	---

Таблица 15. Картотека рекомендованных упражнений на взаимодействие и игр⁴⁶

⁴⁶ Авторы-составители: студенты СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ – Гусейнова Анастасия Ильинична, Кузина Елизавета Александровна, Чудесникова Татьяна Алексеевна, Пушкина Мария Владимировна (под руководством Н.В. Микляевой).

Наконец, педагог и родители подходят к последнему этапу проектирования совместной образовательной деятельности с детьми в ходе реализации индивидуальной адаптированной программы на уровне дошкольного образования. Представим общие цели и задачи работы в виде таблицы (таблица 16).

Признаки дисбаланса в эмоционально-волевой и сенсомоторной сферах	Эмоционально-личностная сфера	Отношения с человеком
Сверхтормозимость к внешним воздействиям. Возможна резкая смена перевозбуждения и слабости. Сохраняется явление гипер- и гипотонуса, но чаще в графической деятельности. Реципрокные нарушения, динамического и пространственного праксиса. С предметами навязчивые манипуляции. Трудности применения ориентировки на эмоциональный гнозис. Задержка в регулирующей функции слова. Фразовая речь с аномалиями в интонировании, манерности, вычурности.	Сильная чувствительность, тормозимость в контактах. В качестве защиты проявляют стремление к поведенческим штампам. Несбалансированность эмоционального состояния, склонность к эмоциональным «взрывам» в стрессовых ситуациях. Затруднения в ориентации на эмоциональное понимание. Проявление эмпатии. Игра в прятки. Управление собственным поведением на основе эмоциональной информации. Проявление ролевой игры. Возникновение употребления слова «нет».	Проявление инициативы в общении, выраженное в прерывистом глазном контакте. Сильная зависимость от поддержки и поощрения со стороны взрослых, в трудной ситуации тянутся к близким людям. Установление взаимосвязей с взаимодействиями. Наблюдение социальных жестов и осознание удовольствия, связанного с другим человеком, ребенок стремится к зрительному и тактильному, эмоционально окрашенному контакту. Возникновение конкуренции с взрослыми.

Таблица 16. Четвертый уровень развития эмоционально-волевой и сенсомоторной сферы у детей с аутизмом: характеристика уровня «эмоциональной синтонии, сопереживания»

Обобщим рекомендованные для домашнего обучения и воспитания игры и упражнения в виде таблицы (таблица 17). При этом будут использованы результаты опросов родителей детей с РАС по поводу предпочитаемых в этом возрасте игр и игрушек.

Название игры или игрушки, игрового упражнения	Установление контакта	Сенсорно-эмоциональная стимуляция и формирование положительных впечатлений от общения и действий с игрушкой	Формирование способности к взаимодействию и продолжению действий	Формирование обратной связи, оценка результатов совместных действий

<p>Игрушка-подушка (гусь-” обнимусь”, кот-” батон” и др.)</p>	<p>Родитель показывает ребенку рекламный проспект с изображением игрушки и спрашивает, что с ней можно делать, как играть.</p>	<p>Родитель показывает ребенку новую игрушку и предлагает ее потрогать, обследовать – сказать, чем она похожа на настоящих зверей и птиц (гуся, кота) и чем не похожа. Подводит к выводам, что это придает игрушке какие-то дополнительные функции, предлагает с ней поиграть и найти эти функции (с ней удобно обниматься, укладываться спать).</p>	<p>От лица «гуся» или «кота» взрослый разговаривает с ребенком, обыгрывает способ действий с ним, предлагает найти ему свое место в доме – «жилище», «покормить и спать уложить».</p>	<p>Взрослый спрашивает, понравилась ли новая игрушка, чем, на кого она похожа.</p>
<p>Игры с перышками</p>	<p>Взрослый достает из коробки разноцветные перышки. Показывает их ребенку и предлагает рассмотреть их. “Смотри, что у меня есть. Это перышки. Что с ними можно делать?”.</p>	<p>Ребенок берет в руки перышки, взрослый спрашивает: “какое оно? мягкое, пушистое, легкое. Что оно умеет?”. Взрослый начинает водить перышком по руке ребенка: “Что ты чувствуешь? Нравится?”. После чего взрослый предлагает поиграть в игру “кто дальше/ кто выше/кто сильнее”. Вместе с ребенком они пробуют сдуть перышко вперед/ вверх/в сторону.</p>	<p>Когда немного поиграли с перышком, взрослый спрашивает: “Как ты думаешь, что еще можно делать перышком? Им можно рисовать и писать. Давай попробуем”. Взрослый достает гуашь, обмакивает кончик перышка в краску и рисует небольшой узор на листке. “Теперь попробуй ты”. Если ребенок умеет писать, предлагаем ему написать слово или даже “послание” кому-нибудь. Если ребенок не умеет писать, то предлагаем ему нарисовать свой узор или обвести по точкам (заранее подготовленным).</p>	<p>Когда письмо или рисунок готов, взрослый забирает его у ребенка и спрашивает: “Тебе понравилось рисовать/ писать перышком? Давай вспомним, что мы можем делать с перышком? Молодец”. Взрослый просит ребенка убрать перышки в коробку.</p>
<p>Тактильная пирамида</p>	<p>Незакрепленный стержень пирамиды вынимается и кубики поворачивают вокруг своей оси в беспорядке. Ребенку предлагают так повернуть кубики, чтоб одинаковые, по тактильным ощущениям, грани двух соседних кубиков снова оказались на одной вертикальной прямой (друг под другом).</p>	<p>Ребенку предлагается разобрать пирамиду из кубиков. Выложить кубики в беспорядке на ковер. Родитель просит ребенка подобрать пары кубиков с одинаковыми на ощупь верхними гранями. Осуществляет примерочные действия руками ребенка, затем переходит на уровень “рука на руке” или “рука за рукой”.</p>	<p>Как вариант игры, предлагается составление сериационного ряда по подражанию или по образцу действий - по возрастанию/ убыванию интенсивности тактильных ощущений — «твердый — мягкий», «гладкий — шершавый» и т.д.</p>	<p>Родитель спрашивает, какие кубики пирамиды понравились больше всего, предлагает наизыть их на пирамиду. Оценивает ее, говорит: “какая красивая пирамида получилась!” или “в следующий раз сложим целую пирамиду!”</p>

<p>Ароматическое лото “Угадай по запаху” (баночки с эфирными маслами, не вызывающими у ребенка аллергии)</p>	<p>Взрослый раскладывает перед ребенком ароматическое лото. Сначала взрослый открывает баночки и эмоционально комментирует аромат (“Ой, как вкусно! Не могу вспомнить, что это за запах”). Ребенок заинтересовывается и вовлекается в процесс.</p>	<p>Взрослый показывает разницу ароматов (приятные, цветочные, едкие), что даёт ребёнку почувствовать противоположность ароматов.</p>	<p>Взрослый предлагает ребёнку сыграть в игру, в которой ребенок должен угадать аромат. После того, как ребенок угадал аромат, взрослый показывает нужную карточку и спрашивает, правильно ли подобрана под запах картинка.</p>	<p>Взрослый заканчивает игру со словами: “Сегодня мы смогли познакомиться с большим количеством запахов, которые встречаются в нашем мире. Какой аромат тебе понравился больше всего? Почему?”.</p>
<p>Интерактивный конструктор МонИ (с батареей, которая заставляет двигаться шестеренки конструкции)</p>	<p>Ребенку демонстрируют собранную модель конструктора, предлагают разобрать его и выяснить, как он работает.</p>	<p>По схеме (родитель показывает, как ее читать) и образцу действий взрослый и ребенок вместе собирают новую модель.</p>	<p>Взрослый спрашивает ребенка о прогнозе запуска модели – как он думает, все ли правильно собрано – заработает ли она. Действия сверяются со схемой, пошагово. Затем прогноз проверяется – вставляется батарейка – детали модели начинают двигаться, шестеренки – крутиться во взаимосвязи друг с другом.</p>	<p>Родитель предлагает подумать, где пригодится такой механизм, что с ним можно делать (часы, заводные игрушки, робот и т.д.).</p>
<p>Детский 3D конструктор - “трубочки” + </p>	<p>Взрослый показывает ребёнку конструктор. Начинает группировать его детали по цвету и предлагает ребёнку действовать вместе с ним (“Смотри, что у меня есть”, “Помоги разложить: такие - сюда, а такие - сюда”).</p>	<p>Взрослый собирает игровую модель при помощи трубочек (“Это будет самолет” и т.д.). Затем предлагает разобрать его на детали - разложить их по коробочкам, навести порядок.</p>	<p>Взрослый показывает, как можно собрать игровую модель, постепенно вовлекая в действия ребенка (“Какого цвета будут крылья у самолёта?”, “Найди такую деталь” и др.), задавая наводящие вопросы про конструкцию (“Это самолет, который что умеет делать? Покажи! Где деталь, которая за это отвечает? Как ее прикрепить? Попробуй сам”).</p>	<p>Взрослый спрашивает, получилось ли у ребенка сделать конструкцию, а в конце подводит итоги (“Мы сделали с тобой самолет, который может садиться на воду”).</p>
<p>Теневое лото на липучках «Магазин», Frenchoponcho </p>	<p>Взрослый беседует с ребенком о последовательности действий «Что сначала – что – потом», называя пары слов и иллюстрируя их образительными действиями: «посадить цветок - полить цветок», «скупать суп – налить суп в тарелку» и т.д. Игра проводится по типу пантомимы, которую нужно отгадать и затем прокомментировать правильность или неправильность событий.</p>	<p>Родитель предлагает восстановить последовательность на картинках (3-4), которые перепутаны между собой: «Разложи их так, чтобы было понятно: что – сначала, а что – потом. Чем все закончилось». Ребенок раскладывает – взрослый просит прокомментировать, почему он так разложил.</p>	<p>Ребенку демонстрируется теневое лото «Магазин» и набор липучек к нему:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● входим в магазин; ● берем тележку; ● выбираем колбасу; ● кладем в тележку; ● берем арбуз; ● на весах набираем номер; ● взвешиваем; ● приклеиваем этикетку; ● выкладываем продукты на кассу; ● расплачиваемся; ● кладем продукты в пакет; ● выходим из магазина. <p>Нужно выложить правильную последовательность действий в магазине.</p>	<p>Взрослый правильно или неправильно озвучивает действия на паре соседних или более отдаленных картинок, а ребенок их исправляет, ориентируясь на липучки. Например, «Сначала мы выбираем арбуз, а затем берем тележку», «После того, как мы выбрали арбуз, мы взяли тележку», «До того, как мы взяли тележку, мы выбрали арбуз» и т.д.</p>

<p>Письмо с “Угадай-кой” (Магнитные доски для рисования и карточки с готовыми изображениями) +</p> 	<p>Взрослый показывает ребёнку доску и механизм её работы. Предлагает ребёнку поиграть в игру и объясняет ему правила (“Смотри, у меня есть картинки, которые я буду срисовывать, а ты должен отгадать - что это. Затем мы с тобой меняемся местами - ты рисуешь, а я отгадываю”).</p>	<p>Взрослый начинает играть с ребёнком, вытягивает карточку и начинает рисовать (“Смотри внимательно и отгадывай, что это”). Если у ребёнка возникают сложности с угадыванием, то взрослый помогает ему, давая подсказки/ задавая наводящие вопросы и проговаривая первый слог слова.</p>	<p>Ребёнок вытягивает карточку с изображением и начинает рисовать. Взрослый может попросить ребёнка дать ему подсказки, не говорить правильный ответ - не отвечать сразу, что он рисует.</p>	<p>Взрослый спрашивает, понравилось ли ребёнку рисовать на магнитной доске. Взрослый благодарит его за красивые рисунки. Их можно сфотографировать и показать ребёнку через камеру телефона, спросить, кому он хочет отправить свой рисунок в подарок (папе, бабушке и т.д.) - и сделать это с помощью социальной сети.</p>
<p>Прыгни на нужный цвет радуги и собери предмет (твистер) цветные коврики/ цветные мелки (игра на улице), специальная рулетка, посуда, инструменты, предметы быта - конструктор)</p> 	<p>Используя твистер/ разноцветный коврик/ цветные мелки в зависимости от места проведения игры взрослый вместе с ребенком крутят рулетку. На какой цвет укажет стрелочка, но тот цвет нужно встать ребёнку. На этом месте, где стоит ребенок, лежит разобранный предмет (посуда, инструменты, предметы быта). Задача ребенка - собрать нужный предмет. На протяжении всей игры взрослый взаимодействует и разговаривает с ребенком.</p>	<p>Используя рулетку, взрослый вместе с ребенком перемещается на определенный круг (на какой цвет укажет стрелка в рулетки, такой и круг). Вся игра взрослый эмоционально поддерживает ребенка и комментирует действия. «Смотри, что у меня есть!» «Это рулетка» «Крути стрелку!» «Молодец!» На какой цвет указала стрелка? Где круг такого цвета? «Прыгай!» «Что лежит на круге?» «Собери предмет!» Ребенку дается время на сбор предмета (в данном случае используется конструктор Лего). Собрав предмет, взрослый вместе с ребенком дальше крутит рулетку.</p>	<p>В начале игры взрослый стелет твистер перед ребенком. Далее предлагает ребенку крутить рулетку. Далее взрослый подсказывает ребенку, на какой цвет необходимо прыгнуть (в случае затруднения с рулеткой ребенок может прыгнуть на тот цвет, на который хочет). Затем ребенок собирает предмет. Так игра продолжается, пока все предметы не будут собраны.</p>	<p>В конце игры взрослый говорит: «Молодец! Ты собрал все предметы! Конструктор у нас закончился!» Взрослый собирает весь конструктор и складывает в корзину.</p>

<p>Украсть аквариум (Ракушки и камушки, маленькая пластмассовая чашка, тазик с водой, маленький аквариум)</p> 	<p>Взрослый перед ребенком ставит аквариум, чашку, а рядом тазик с водой. Ребенок вместе со взрослым наливают в аквариум воду. Затем перед ребенком ставят две ёмкости с ракушками и камушками. Взрослый задаёт речевую инструкцию ребенку, где ребенку необходимо отсчитать нужное количество ракушек/ камушек и опустить их в аквариум. На протяжении всей игры взрослый взаимодействует с ребенком.</p>	<p>Во время игры взрослый эмоционально поддерживает ребенка, ведя с ним диалог: «Смотри, что у меня есть!» (показывает аквариум), «Возьми чашку и налей туда воды!», «Молодец!», «Давай украсим аквариум!», «Возьми три синих камушка и два жёлтых камушка!», «Сколько всего камушек получилось?», «Опускай их в воду!», «А сейчас возьми пять ракушек!», «Посчитай сколько ты взял ракушек! «На протяжении всей игры взрослый комментирует действия ребенка.</p>	<p>Взрослый показывает ребенку, как аккуратно налить воду в аквариум. Далее взрослый задаёт инструкции ребенку на счёт и количество, где ребенку необходимо отсчитать нужное количество ракушек и камушек и опустить их в аквариум. В случае затруднения взрослый помогает ребенку.</p>	<p>В конце игры взрослый говорит: «Ты украсил аквариум! У нас больше не осталось ракушек и камушек!» Взрослый убирает аквариум и переключает внимание ребенка.</p>
<p>Водные раскраски</p>	<p>Взрослый раскладывает на столе водные раскраски, стаканчик с водой и кисточки. Спрашивает ребенка: “Как ты думаешь, что мы сейчас будем делать? Да, рисовать. Но кажется чего-то не хватает. Чего? Да, красок. Но они нам сегодня не понадобятся, потому что это не обычные раскраски. Нам нужна только вода. Будем пробовать?”. Ребенок выбирает понравившуюся раскраску.</p>	<p>Ребенок раскрашивает картинку с помощью кисти и воды. Как вариант: 1) взрослый обсуждает с ребенком, из каких частей состоит объект в раскраске, и может попросить раскрасить картинку в определенной последовательности (например, сначала колеса машины, затем кузов, потом капот и т.д.) 2) взрослый просит ребенка взять краску определенного цвета и спрашивает, что ей можно раскрасить (например, “Возьми красный цвет. Что может быть красным? Колеса бывают красными”?)</p>	<p>Когда картинка раскрашена, взрослый спрашивает ребенка: “Тебе понравилось? Если хочешь, попробуем сделать такую же раскраску самостоятельно из любой картинки?”. Если ребенок согласен, то вместе со взрослым выбирается шаблон для будущей раскраски. Взрослый достает ватную палочку, гуашь и говорит: “Будем делать маленькие точки по всей раскраске. Вот так. Повторяй за мной” Когда шаблон весь в цветных точках, даем ему немного подсохнуть. После этого снова даем ребенку чистую кисточку и баночку с водой: “Давай проверим, получилась у нас новая раскраска?”. Ребенок раскрашивает картинку.</p>	<p>“Смотри, какие замечательные раскраски у нас получились! Давай оставим их сохнуть, а пока поиграем во что-нибудь другое”. Взрослый откладывает раскраски сохнуть в сторону. Ребенок тренируется на ожидание завершения действия.</p>

Таблица 17. Картотека рекомендованных упражнений на взаимодействие и игр⁴⁷

Мы обобщили решение коррекционно-развивающих задач с

⁴⁷ Авторы-составители: студенты СНО кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО МПГУ – Кошеева Варвара Андреевна, Ерофеева Наталья Дмитриевна, Шнайдер Анна Егоровна, Гусейнова Анастасия Ильинична, Кузина Елизавета Александровна, Потапова Екатерина Романовна, Пушкина Мария Владимировна, Крылова Карина Алексеевна (под руководством Н.В. Микляевой).

воспитанниками, имеющими синдром РАС, в виде программы совместной образовательной деятельности, в которую включены не только дети и специалисты, но и родители дошкольников. Для систематизации данные были представлены в виде таблиц-картотек для педагогов, психологов и семей воспитанников. Апробация картотек в практике воспитания и обучения детей с РАС подтвердила эффективность предложенных комплексов.

Глава III. Консультирование и профилактика эмоционального выгорания родителей и педагогов

3.1. Выбор формы взаимодействия и специфика организации консультаций родителей детей с аутизмом и синдромом РАС

Организация консультирования в службах ранней помощи и группах поддержки семей детей с РАС, при благотворительных фондах, имеет свои особенности. Рассмотрим пример структуры консультативного приема родителей, рекомендованной Е.В. Багаградниковой⁴⁸ :

1. В первую очередь необходимо внимательно выслушать родителей, используя активное слушание и стимулируя дополнительными или направляющими вопросами.

2. Затем следуют прояснение прав ребенка и предоставление информации о доступных возможностях для него. Важно донести до родителей, что вся помощь предоставляется по запросу, а обращения должны быть в письменном виде.

3. Родителям оказывается помощь в выборе медицинского учреждения для прохождения врачебной комиссии (ВК), определении учреждений для дополнительных обследований, разъяснении механизма получения нужных направлений, форм, справок и заключений.

4. Консультант информирует о процедуре оформления инвалидности ребенка, объясняя необходимость и пользу такого шага, обращая внимание на опасения родителей и предлагая им высказать все свои беспокойства, аргументированно разъясняя, почему они необоснованны.

5. На консультации также обосновывается необходимость получения заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Особое внимание уделяется тому, что заключение нужно для защиты прав ребенка на образование и создания необходимых специальных условий.

6. Также осуществляется подбор подходящих образовательных и/или реабилитационных учреждений, учитывая несколько параметров, в том числе территориальных и квалификационных.

Естественно, специфика семейного консультирования меняется

⁴⁸ АБагаградникова Е.В. Вопросы консультирования родителей, имеющих детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 17. № 4. С. 35—41. doi: 10.17759/autdd.201816

после поступления ребенка в образовательную организацию - детский сад или школу. Например, результаты анкетирования, приведенные Митрофановой Г.В., показали, что большинство родителей (58%) нуждается в дополнительных консультациях с представителями образовательной организации. Некоторые из них колеблются или относятся негативно к вмешательству педагогов и психологов в стиль семейного воспитания и обучения. Однако наблюдается потребность в консультациях с дефектологом, учителем, психологом, логопедом и тьютором. Иногда требуется поддержка семейных психотерапевтов и социальных педагогов. В качестве примера характерных для них рекомендаций можно обратиться к рекомендациям О.А. Шарыповой и ее коллег относительно формирования режима дня, включения всех членов семьи в процесс установления бытовых рутин, организацию предметно-развивающей среды и совместного досуга – например, прогулок⁴⁹.

А.М. Царев, обобщая подобные запросы, группирует их следующим образом⁵⁰:

- правовое сопровождение;
- психологическое сопровождение;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- социальное сопровождение.

Каждое направление сопровождения имеет свои формы⁵¹.

Направление сопровождения	Формы сопровождения
правовое сопровождение	индивидуальные консультации; семинары по правовым вопросам; составление письменных обращений (заявлений, ходатайств, писем), договоров и т.д.; сопровождение в суде и др. инстанциях
психологическое сопровождение	экстренная помощь семье; индивидуальные и семейные консультации; группы психологической поддержки (тренинги); родительский клуб

⁴⁹ Методические рекомендации для специалистов и родителей, воспитывающих и работающих с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра // <https://sovprnb.ru/files/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-zhizni-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra..pdf> (дата обращения - 28.09.2023)

⁵⁰ Царёв А.М. Актуальные вопросы организации сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://autism-frc.ru/work/videos-etc/201> (дата обращения: 29.09.2023)

⁵¹ Подробнее формы и методы взаимодействия с семьей хорошо описаны в кн. Манелиса Н.Г., Волжиной Н.Н., Никитино Ю.В., Панцыря С.Н., Феррой Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с

психолого-педагогическое сопровождение	индивидуальное консультирование родителей; домашнее визитирование; помощь в создании для ребенка предметно-развивающей среды дома; участие в разработке СИПР; регулярные контакты родителей со специалистами (телефон, интернет, дневник и др.); осуществление единых согласованных подходов к воспитанию ребёнка в семье и в организации; семинары для родителей по актуальным вопросам обучения и воспитания ребенка; распространение информационной литературы
социальное сопровождение	занятие свободного времени ребенка в семье, уход и присмотр, освобождение родителей от необходимости постоянно находиться с ребенком; ассистирование специалистам в учреждениях (при проведении занятий, в уходе и присмотре и др.); участие в организации и проведении интеграционных мероприятий (спортивных, творческих, праздничных и др.); сопровождение детей в лагерях, поездках и др.

Таблица 18. Формы сопровождения родителей детей с РАС

Родители предпочитают индивидуальные беседы, групповые встречи, листы обратной связи и другие формы консультирования⁵² [14]. При этом в исследовании Г.В. Митрофановой были получены следующие результаты: индивидуальные беседы были отмечены у 83% родителей, групповые - у 33%, листы обратной связи — у 17%, у 8% — разработка пособий для домашнего обучения. В рамках изготовления таких пособий, например, А.А. Пальчик прекрасно описывает технологию создания социальных историй с детьми и ее апробацию в условиях семейного воспитания и обучения⁵³.

Таким образом, можно говорить о приоритетности индивидуально-дифференцированных форм для консультирования родителей детей с синдромом РАС – индивидуальных бесед и тематических консультаций. Другой распространённой сегодня формой взаимодействия с семьями является организация работы «Родительского клуба»⁵⁴. Она совмещает запросы родителей на индивидуализацию и тематическое консультирование

⁵² Митрофанова Г.В. Об эффективности взаимодействия образовательной организации с родителями детей, имеющих РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 17. № 4 (61). С. 42—46. doi: 10.17759/autdd.2018160

⁵³ Пальчик, А.А. Рекомендации для родителей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра: Пособие для родителей / составитель: А.А. Пальчик. - Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2018

⁵⁴ Методические рекомендации по организации работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАОЮгры, «Сургут.гос. пед.ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2019.

с возможностями подгрупповой и групповой работы в условиях детского сада: встречи в клубе проходят без детей, объединяя родителей и специалистов 1-2 раза в месяц, и имеют продолжительность 2-3 часа.

Цели и задачи клуба включают повышение педагогической культуры родителей, укрепление родительского сообщества, создание коллективных решений и единых требований в коррекционной работе, обмен опытом родителей, профилактику ошибок в отношении детей и другие аспекты. На таких клубных занятиях большое значение уделяется тематическим встречам и обучению родителей методам и приемам, технологиям обучения детей [9, 13, 21].

Блоки	Примеры тем
Режим дня и организация развивающей среды	<ul style="list-style-type: none"> • Режим дня – организация бытовых рутин • Сенсорные стимуляции. Полезные подсказки, поиск подкрепления. • Система альтернативной коммуникации. • Как помочь ребёнку играть самостоятельно?
Воспитание	<ul style="list-style-type: none"> • Меняем не ребёнка, а его поведение. • Как повысить мотивацию ребёнка? • Алгоритм обучения навыкам коммуникации. • Как помочь ребёнку играть самостоятельно?
Обучение	<ul style="list-style-type: none"> • Речедвигательная гимнастика. • Значение голоса в жизни человека. Работа над голосом. • Подсказки и их виды. • Формирование новых навыков. • Мой ребёнок не рисует. Почему, что делать, как его научить?

Таблица 19. Тематика встреч «Родительского клуба»

В ходе встреч, помимо получения теоретических знаний, родители тренируются использовать те или иные приёмы друг на друге, обсуждают трудности организации совместной образовательной деятельности с ребёнком, делятся опытом и «лайфхаками», делают запросы на профессиональные групповые консультации.

Кроме родительских клубов, исследователи отмечают роль в организации сотрудничества семьи с детским садом и школой таких форм, как:

- детско-родительские группы (Феррои Л.М.);
- родительско-детский интенсив (Панцырь С.Н., Волгина Н.Н.).

При этом используются специальные опросники для родителей: «Анализ семейной тревоги» (АСТ), «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)⁵⁵, «Профиль компетенций ребенка» и «Самооценка родительской

⁵⁵ Кисова В.В., Конева И.А. Родительская позиция в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2022. № 1. Том 20. С. 12—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200102>

компетентности»⁵⁶ [11]. На их основе потом подбираются интенсивные формы взаимодействия с родителями.

Например, в рамках детско-родительского занятия «Круг» детей с синдромом РАС, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР)⁵⁷ [4], которое относится к интенсивным формам взаимодействия, обучающиеся осваивают в присутствии родителей стереотип учебного поведения (заходить в класс по сигналу педагога, ставить стулья в круг у доски (на определенное для каждого ребенка место), после занятия ставить стулья за парту по сигналу педагога и т.д.), а также принимают задачи коррекционной работы как задачи совместной деятельности со специалистами и родителями. В итоге у них фиксируется улучшение эмоционального состояния учащихся и их отношения к учебному процессу, повышение способности к продуктивному взаимодействию и к усвоению нового.

Особенно важно в рамках такой совместной образовательной деятельности сформировать установки у родителей:

- на поиск «хорошего» в личности, ее ресурсов – и обращение к ним тогда, когда она перестает осознавать себя целостной, дезориентируется, помощь с тем, чтобы «взять себя в руки», используя приемы дыхательной и вестибулярной гимнастики, чередования мышечного напряжения и расслабления, похлопывания ладонью по плечевому поясу и между лопаток;

- на фоне приступа, когда ребенок ведет себя как будто он «сам не свой», необходимо искать безвольную личность (ту, которая позволила утратить себя), не обращая внимания на агрессию, императивные требования или шантаж «Другого/других Я» - направлять свои эмоции и действия на то, чтобы ребенок вспомнил свои настоящие чувства и установки, вернулся к ним (одновременно прекращаются навязчивости), используя приемы «действия наоборот» и «поиск противоположностей» («если с нами тот, кто кричит и злится, значит, есть и тот, кто молчит и любит – сейчас мы его позовем»);

- в трудной ситуации взаимодействия давать максимум поддержки, устраняя отчаяние и безысходность, и постоянно делать акцент на начало, середину и конец действия, происходящего сейчас события, комментировать и озвучивать их преемственность между собой, используя

⁵⁶ Казьмин А.И., Багарадникова Е.В., Вороцкий А.А. Словохотова О.В., Углова Д.О. Результативность формирования компетенций у детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра через консультирование-коучинг родителей: предварительное исследование // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 3. С. 26—38. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200303>

⁵⁷Ветрова М.А., Ветров А.О., Мигачев А.С. Формирование стереотипа учебного поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на занятии «Круг» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 50— 58. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200405>

приемы установления причинно-следственных связей и поиск аналогии, похожих социальных историй, случившихся со взрослым;

- после того, как основная личность возвращается, ребенок меняет тактику поведения со взрослым, но при этом появляются «эмоциональные качели» с балансированием от доверия к недоверию, от привязанности к ненависти – на это нельзя эмоционально реагировать, нужно действовать так, как будто этого нет, при этом спокойно признавая, по необходимости, свои ошибки;

- на изменение тактики общения, когда ребенка «заклинивает» больше обычного на стереотипных действиях и образах, особенно – назойливых мыслях, которые становятся императивными и заставляют его действовать вопреки или вне системы социальных и нравственных координат – нужно тут же менять способ общения, со строгого на ласковый и внимательный (или наоборот), включать ребенка в задания на анализ, поиск противоположностей и парадоксов;

- на преемственность прошлого, настоящего и будущего у ребенка и осознание развития своих желаний, их динамики в зависимости от расширения интересов и способностей на фоне веры в ребенка и внушения стремления помогать членам семьи, «быть хорошей дочерью/сыном, девочкой/мальчиком, подругой/другом» и т.д., используя приемы аналогии, социального моделирования и экспериментирования, гиперболы;

- на нетерпимость ребенка к ситуациям неопределенности и необходимость использования стратегии прайминга – предварительной проработки ситуации, с описанием и проигрыванием с предметами и игрушками правил и вариантов действий в разных ситуациях.

Таким образом, на первый план выступает работа с основным нарушением ребенка с РАС – нарушением коммуникации и взаимодействия, стереотипиями. Это самое сложное в формировании детско-родительских отношений и сотрудничества с детским садом и школой. Более простое – это знакомство родителей с задачами и содержанием, методами и приемами коррекционно-развивающей работы по ознакомлению с окружающим, развитию речи и формированию элементарных математических представлений. О специфике организации этих и других форм совместной образовательной деятельности детей и родителей под руководством педагогов и психологов, специалистов можно посмотреть в книге Манелиса Н.Г., Волгиной Н.Н., Никитиной Ю.В., Панцыря С.Н., Феррои Л.М. «Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра». Это методическое пособие под общ. ред. А.В. Хаустова, изданное в 2017 году ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ.

3.2. Методические рекомендации по профилактике эмоционального выгорания у родителей и педагогов

Семьям, имеющим детей с синдромом РАС, нельзя заикиваться только на ребенке и делать его центром своей вселенной. Особенно это важно для мам, которые, находясь в статусе домохозяйек, все свое время посвящают семье и малышу (по данным исследования С.А. Морозова и С.Г. Чигриной [15, 17], процент неработающих среди родителей, имеющих детей с аутизмом, очень высок (не менее 30% без учёта неполной занятости))⁵⁸. Именно потому, что родители отдают все свое безраздельное внимание ребенку, живут его потребностями и желаниями, долгое время психологически он не отделяется от них, а потом имеет проблемы с осознанием себя как отдельной личности и установлением дистанции.

Родители, с одной стороны, заботятся о нем и создают комфортную среду, с другой стороны – должны своевременно устанавливать дисциплину и режим, чтобы организовать ребенка. Психологически им сложно сразу выработать правильную стратегию взаимодействия с ним: где подбодрить, а где - поддержать и следовать за ним, где – быть по строже, а где - помягче. Требуемая от них гибкость невольно заменяется ежедневными рутинными и алгоритмами правильного поведения, попытками отдохнуть и взять «тайм-аут». При этом наблюдения за семьями родителей детей с РАС показывают, что специалисты в ходе организации сотрудничества с семьей не поддерживают (а в крайних случаях и осуждают) родителей, склонных к отвержению ребенка. Между тем, исследования подтверждают обратную корреляцию (взаимосвязь) между шкалами «Принятие» и «Потребность в неформальной поддержке» в опросниках детско-родительских отношений: чем больше родитель осознает степень своего неприятия ребенка, тем больше он нуждается в неформальной эмоциональной поддержке со стороны окружающих и индивидуальном подходе со стороны представителей службы комплексного психолого-педагогического сопровождения в детском саду и школе⁵⁹. Поэтому некоторые авторы разрабатывают специальные памятки для братьев и сестер, бабушек и дедушек для того, чтобы психологически разгрузить маму и папу⁶⁰.

Другой подход заключается в поиске ресурсов для родителей: это могут быть физические упражнения, где требуются растяжки и

⁵⁸ Морозов С.А., Чигрина С.Г. Исследование особенностей семей, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 2. С. 78—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200209>

⁵⁹ Методические рекомендации по организации работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАОЮгры, «Сургут.гос. пед.ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2019

⁶⁰ Например, такие памятки есть в кн. Нестеровой А.А., Айсиной Р.М., Суловой Т.Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. – Москва: РИТМ, 2016. — 216 с

постизометрическая релаксация, плавание (кстати, оно рекомендовано детям с аутизмом), прогулки на природу, занятия флористикой – чем-то, что дает возможность переключиться и осознать свою целостность и цель.

Педагогам и психологам, работающим с детьми с синдромом РАС, тоже нужно проверять себя на эмоциональное выгорание и индуцирование – эмоциональный отклик и «заражение» паттернами поведения и мышления ребенка, для этого нужно:

1) смотреть на внутренний резонанс во время взаимодействия - не допускать раздражения, тревоги или чувства безысходности, сохранять спокойствие хотя бы внешне (например, в ответ на заявление ребенка: «Я вас сегодня не признаю!»);

2) контролировать контакт с основной личностью и стараться не откликаться на провокации субличности, если ребенок страдает расстройством личности (например, педагог предлагает Лизе отскерить танграм из книги для выполнения домашнего задания – девочка спрашивает: «Самой или ребенку надо сделать копию?» Педагог в растерянности останавливается, потому что не понимает, с какой позиции она спрашивает, и кто является тут «самим?»);

3) спрашивать себя каждый раз, когда появляется чувство безысходности или эйфории от успехов: «Я остался собой? Я остался целым? Не внес в себя эмоциональную пустоту или не стал таким же, как мой ребенок, ревнующим о какой-то страсти к предмету, действию или человеку?»;

4) если было обнаружено нарушение целостности, то следует искать, как и когда вы были включены в сценарий взаимодействия и подумать, какую роль в нем невольно играете: об этом подскажет вам ощущение тщетности своих усилий и сопоставление целей с результатами действий и взаимодействий, обобщение похожих ситуаций, где ваша воля оказалась подавленной волей ребенка;

5) если вы стали частью сценария - каждый свой шаг умерять вдвое (все чувства, желания и действия), структурировать время и искать парадоксальные способы решения проблемы – прекращения сценария.

Например, родители часто не замечают, как отсутствие границ с ребенком и неумение его остановить в дальнейшем разворачивается в сценарий, где в состоянии аффекта их могут бить и кусать, более того – в подростковом возрасте совершать сексуальное насилие. Об этом предпочитают молчать даже в группах поддержки. Однако эта попытка скрыть страшные факты и оправдать их проблемами развития у ребенка – это слабая форма самозащиты, признак нарушения личностной целостности у взрослого.

Часто это – отзвук нарушения целостности у ребенка с синдромом РАС. Если в его поведении будут обнаружены бесцельность действий и

противоречивые чувства, суждения и поступки (например, он ведет себя так, как будто и любит, и ненавидит маму), то задача родителя – отслеживать и замечать «кусочки» любящего Я – его сознания и воли, усиливать свое внимание именно к ним, не реагировать на диссонанс. Например, в такой ситуации возможен такой диалог: «Я тебя люблю. Я тебя убью!» - «... (имя ребенка), ты меня любишь. Кто любит, тот обнимает. Давай играть в «обнимашки – стоп!»?). Нужно вспомнить, что обычно радует и утешает это «любящее Я» - и через эти действия и слова «позвать» его, включить в контакт. Если ребенок императивно требует чего-то в этой ситуации, что связано с усилением аффекта и негативизма, это действие прекращаем и говорим, что вернемся к нему, когда вернется «любящее», «настоящее Я».

При этом для детей с аутизмом характерна сниженная приоритизация воспринимаемых событий с позиции их прагматической значимости – мы подкрепляем ее описанием последствий перехода на другой тон голоса, демонстрацию эмоции, совершая переинтерпретацию совершенного ребенком или подростком действия, или его части: «Успокойся – будем вместе смотреть мультфильмы! Яша любит мультфильмы. Яша любит маму». Другой вариант переключения состоит в представлении ребенка условий выбора способа или объекта действия (прием из гештальт-терапии): «Бросать кубики в маму нельзя. Выбериай:

- 1) бросать мяч в корзину или под диван;
- 2) играть с мамой в кубики или «обнимашки»?

Если ребенок плохо понимает речь, выбор сокращается до двух несовместимых между собой действий. Например, Лиза плачет, потому что решила, что одно неправильно выполненное задание приведет к тому, что учитель-дефектолог поставит ей «тройку». Она это придумала сама, вжилась в ситуацию и теперь интенсивно переживает ее. Педагог спрашивает ее о причине внезапного плача и выясняет, что «она плохо занималась – и он поставил ей тройку». Рыдания останавливаются только после того, как взрослый предлагает выбор между несовместимыми действиями: «Лиза, я не понимаю, что ты говоришь. Или плачь, или говори. Одновременно плакать и говорить нельзя». Затем специалистом выясняется, куда поставил он эту тройку – «на лоб». После рассматривания лба девочки в зеркале и фиксации факта, что тройки там нет, терзания прекращаются⁶¹. Эти приемы взаимодействия могут быть отработаны на тренингах детско-родительских отношений. Когда взрослый увидит, насколько они эффективны, он перестанет испытывать постоянный стресс, попадая в подобные противоречивые ситуации.

Теперь рассмотрим, как могут индуцироваться «странностями» ребенка педагога и психологи, специалисты. Они тоже эмоционально выгорают, общаясь с детьми с синдромом РАС, если не умеют

⁶¹ Случай из опыта работы Т.А. Чудесниковой.

уравновешивать себя, свою психику. Поэтому в качестве профилактики им будут полезны упражнения с ножными и ручными балансирными, игры с восстановлением внутреннего равновесия и целостности: например, эбру или правополушарное рисование. Если же они заметят, что общение с ребенком вольно или невольно все время сводится к одному и тому же непродуктивному сценарию – пусть понаблюдадут за собой и определят, какая эмоция ими движет в тот момент и как на нее реагирует воспитанник или обучающийся с РАС. Для этого можно воспользоваться рекомендациями К.Кволс⁶².

Эмоции и желания педагога	Эмоции и желания ребенка	Стратегия эффективного взаимодействия
Недоумение и раздражение в ответ на действия ребенка	Ребенок борется за внимание	Тактильно переключить ребенка или перевести ребенка из одного места в другое («Можешь вернуться, когда успокоишься»)
Поведение ребенка вызывает раздражение и злость, желание заставить его что-то сделать	Ребенок ведет себя так, потому что он борется за зону влияния в том сценарии, который выстраивает со взрослым	Ребенку нужно дать возможность почувствовать себя самостоятельным и самоутвердиться. Для этого не нужно ввязываться в ссору — надо дать понять, что вы его любите, но делать так не позволите. Предложите альтернативу негативному поведению
Ребенок ведет себя так, что педагогу становится стыдно и обидно, появляется желание свести счеты с ребенком	Ребенок обижен на педагога — мстит взрослому за свою боль, присваивая ему роль, сходную с той, которая вызывает у него чувство обиды во взаимоотношениях в семье	Нужно воздержаться от наказания и сказать, что «вы - не ... (предполагаемый объект привычной обиды)», дать возможность выразить ребенку негативные эмоции и чувства в социально приемлемой форме (дать побить подушку, разорвать на мелкие клочки газету и т.д.).
Педагог чувствует желание пожалеть или уговорить ребенка, внушить ему правильную модель поведения на фоне чувства отчаяния. Появляется чувство вины	Ребенок ведет себя как отверженный, демонстрирует свою беспомощность и желание остаться в одиночестве. И очень жалеет себя, накручивает страдания. Нужно учить «проигрывать», играя в «поддавки».	Нужно показать ребенку его ценность и значимость в каком-то деле, научить его не сдаваться и не бояться препятствий, ошибок и поражений. Надо чаще спрашивать ребенка, чему он научился, и отмечать малейшие достижения. Для этого можно сделать технологические карты занятия/урока или формирования навыка в течение недели.

Таблица 20. Стратегии поведения педагога в противоречивой ситуации взаимодействия с ребенком

Изменив стратегию общения с ребенком, педагог сможет переключиться вместе с ним на другой сценарий общения и договориться

⁶² Катрин Кволс Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания. СПб.: ИГ «Весь», 2005. — 288

о его правилах. Полезны также будут тренинги личностного роста, где развиваются эти способности осознавать противоречия внутри себя, договариваться, находить разные стратегии и ранжировать их в зависимости от того, насколько они эффективно влияют на прекращение манипуляции, непродуктивного сценария. Например, в рамках тренинга «Осознания Я и не-Я» педагогу предлагается двумя руками одновременно смоделировать из фольги круг и квадрат с бортиками («Я и не-Я») как «домики для себя», затем сделать из фольги маленький («Это внутренний ребенок. Что он хочет от тебя?») и большой («Это внутренний взрослый. Что он хочет от тебя?») шарики, распределить их между домиками («Почему этот шарик живет в Я, а этот – в не-Я? Они могли бы поместиться в одном домике – в Я?»). Затем ведущий спрашивает: «Интересно, а когда появился средний шарик? Он между домиками находится пока. Как его назовем? Что хочет от Я? От Не-Я? Куда его поселим? Что он будет там делать с... (название шарика-хозяина дома)? А что будет делать хозяин второго дома?». Если, иллюстрируя эту ситуацию, педагог продемонстрирует сильные эмоции, противоречивые желания и расогласованность образа себя, то ему требуется интенсивная психотерапия (экзистенциальная психотерапия, гештальт-терапия или когнитивная терапия и др.). В рамках самопомощи, например, можно использовать «Рабочую тетрадь по когнитивно-поведенческой терапии для чайников»⁶³ Бранча Р. Уиллсона Р. [3].

При этом, выбирая вид психотерапии, нужно следить, чтобы заложенный в ней подход и концепция на провоцировали взрослого занять равнодушную позицию и успокоиться за счет отстраненности от ситуации: например, так часто бывает при использовании ведущими техник самовнушения (аффирмаций – «положительно заряженных утверждений»), йоги и биоэнергопластики. Это несовместимо с необходимостью эмоциональной поддержки детям с аутизмом и синдромом РАС: они четко реагируют на нее и зависят от нее в ситуациях проектировании своего поведения во время взаимодействия со взрослым. Например, можно тихим и ласковым голосом ставить ребенка в строгие рамки – и он будет с радостью слушаться, считывая хорошее отношение к себе⁶⁴. Это позволяет пересмотреть детям и взрослым устоявшиеся представления и отношение к людям и изменить поведенческие паттерны, когда этого потребуют изменившиеся обстоятельства.

⁶³ Бранч, Р. Уиллсон, Р. Рабочая тетрадь по когнитивно-поведенческой терапии для чайников. 2-е изд.: Пер. с англ.— СПб: «Диалектика». 2020. — 448 с

⁶⁴ Нужно отметить, что, делая акцент на тон голоса, педагог приобретает еще один эффективные инструмент в работе с ребенком с дезинтеграцией личностных структур: тон можно менять, как и высоту, и тембр. Это нужно, чтобы дезориентировать субличности, когда они находятся в состоянии конфликта. Сколы сбиваются с толку, если говорить им разной интонацией: детским, тонким голосом, шепотом, грубым и низким и т.д. Они тут же уступают место основной личности, так как не знают, чего ждать от собеседника.

Таким образом, самое главное в этой работе, в профилактике эмоционального выгорания родителей и педагогов – упор на пропедевтику гармоничного состояния взрослого: ему нужно уметь не поддаваться тактике манипулирования и включения в свой сценарий со стороны ребенка или подростка с РАС. Требуется учиться планировать коррекционно-развивающую работу и педагогическое взаимодействие, ставить цели, задачи, подбирать игры и упражнения, организовывать обучающие и воспитывающие ситуации, но так, чтоб вас не задевала его реакция, его поведение. Этот диалог в уме с ним они быстро замечают – и манипулируют ситуацией так, чтобы включить в свой сценарий, поставить в эмоциональную зависимость. Поэтому очень важно научиться не беседовать с ними в уме, в воображении, не представлять их реакцию и эмоцию, а также то, что они скажут. Просто оставаться собой – родителем или профессионалом, сохраняя свою целостность и гармонию внутреннего мира. Она обязательно будет воспринята ребенком и оценена по достоинству – «психологические игры» с вами прекратятся, установятся отношения доверия и уважения.

Заключение

Цельями данного пособия были систематизация теоретических подходов к взаимодействию и сотрудничеству с родителями детей с детским аутизмом и синдромом РАС и описание индивидуально-дифференцированного подхода и стратегии проектирования программы коррекционно-развивающей работы в условиях сотрудничества с семьями воспитанников и обучающихся, обобщение содержания и форм эффективной поддержки родителей.

Обобщая теоретические разработки и исследования в области взаимодействия и сотрудничества, консультирования родителей, их можно разбить на 4 большие группы:

1) медицинский подход (медикаментозное лечение, нутрициологический подход);

2) средовой подход (эрготерапия, Floortime и Theraplay, арттерапия, структурирование среды элементы сенсорной интеграции);

3) поведенческий подход (АВА-терапия, метод социальных историй, «тренинг в реальных условиях» (in-situ), метод экскурсий и др.);

4) развивающие подходы (метод физической реабилитации, сенсорно-интегративный подход, сенсомоторная и психомоторная коррекция, нейроразвивающая терапия, методики раннего обучения чтению и письму, математике, «Когнитивно-ориентированный курс» Ж. Пиаже).

Отличаются подходы между собой установками на организацию среды (использование коммуникативных досок, создание иллюстрированных книг-энциклопедий, сбор сенсорной сумки или рюкзака для родителей, организация «тихого уголка» или спортивного уголка в условиях семейного времяпровождения и досуга и др.) и психолого-педагогического взаимодействия с детьми, набором коррекционно-педагогических задач и методов (методы коммуникации и структурирования среды, сенсорной интеграции, метод «Когнитивный карман», «создание карт ума» Т. Бьюзена и др.), которые ложатся в основу организации совместной образовательной деятельности с воспитанниками и обучающимися.

В дальнейшем в зависимости от выбранного подхода в пособии предлагаются методические рекомендации для педагогов и психологов по проектированию программы коррекционно-развивающей работы с детьми, которые предлагаются родителям в рамках мастер-классов и обучающих тренингов со стороны специалистов. Особенно важным представляется осознание родителями стратегий эффективного взаимодействия с детьми в зависимости от типа аутистического дизонтогенеза и ее особенностей их реализация в ходе использования специальных картотек игр и упражнений,

развивающих пособий.

Кроме обучения приемам общения и коррекции поведения, воспитания и обучения детей, педагоги, психологи и специалисты в ходе консультирования отмечают два основных направления в профилактической работе с семьями, имеющими ребенка с аутизмом или синдромом РАС: первое связано с необходимостью возвращения функции контроля родителя над поведением ребенка, а второе – с работой над осознанием и принятием своих чувств по отношению к его болезни и нарушениям развития. Такого рода программы носят долгосрочный характер и сочетают в себе психологическую и педагогическую поддержку семьи, профилактику нарушений собственной целостности и дезинтеграции личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что систематизация отечественных и зарубежных теоретических подходов к проектированию содержания и форм консультирования родителей детей с аутизмом и синдромом РАС соответствует запросам современной семьи и обобщает опыт психолого-педагогического консультирования родителей детей с расстройствами аутистического спектра, демонстрируя специфику объяснения эффективных стратегий взаимодействия с ребенком и включения взрослых в совместную образовательную деятельность с дошкольниками и младшими школьниками.

Библиографический список

1. Боброва А.В., Довбня С.В., Морозова Т.Ю., Сотова Е.Н. Реализация программ поддержки родителей дошкольников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. № 1. Том 20. С. 37—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200105>
2. Боголюбова-Кузнецова Д.В. Theraplay в работе с ребенком с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 4 (65). С. 21—28. doi: 10.17759/autdd.2019170403
3. Бранч, Р. Уиллсон, Р. Рабочая тетрадь по когнитивно-поведенческой терапии для чайников. 2-е изд.: Пер. с англ.— СПб: «Диалектика», 2020. — 448 с
4. Ветрова М.А., Ветров А.О., Мигачев А.С. Формирование стереотипа учебного поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на занятии «Круг» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 50— 58. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200405>
5. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции: Учебно-методическое пособие. – М: Генезис, 2018. – 168 с
6. Дибари А., Рицци Д. Использование тренировки поведенческих навыков и других видов манипуляции средовыми факторами для обучения навыкам безопасности подростков с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 12—28. doi: 10.17759/autdd.2019170302
7. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. — 202 с
8. Заварзина-Мэмми Е.Г. Применение метода «Когнитивный карман» в обучении детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 17. № 4 (61). С. 28—34. doi: 10.17759/autdd.2018160405
9. Инновационные технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. Дайджест по материалам печати и Интернета [Рукопись] : Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр;. – Сургут, 2019.
10. Казьмин А.И., Багарадникова Е.В., Ворочкин А.А. Словохотова О.В., Углова Д.О. Результативность формирования компетенций у детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра через консультирование-коучинг родителей: предварительное исследование // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 3. С. 26—38. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200303>
11. Кисова В.В., Конева И.А. Родительская позиция в семьях,

воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2022. № 1. Том 20. С. 12—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200102>

12. Козунова Г.Л., Новиков А.Ю., Строганова Т.А., Чернышев Б.В. Нетерпимость к неопределенности и трудности принятия решений у взрослых людей с высокофункциональным аутизмом Клиническая и специальная психология 2022. Том 11. № 4. С. 30—69.

13. Методические рекомендации по организации работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАОЮгры, «Сургут.гос.пед.ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2019

14. Митрофанова Г.В. Об эффективности взаимодействия образовательной организации с родителями детей, имеющих РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 17. № 4 (61). С. 42—46. doi: 10.17759/autdd.2018160

15. Морозов С.А., Морозова С.С., Тарасова Н.В., Чигрина С.Г. Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребёнка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 86—93. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210110>

16. Морозов С.А., Морозова Т.И. К вопросу о природе некоторых особенностей сенсорно-перцептивной сферы при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 4. С. 66—73. DOI <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180408>

17. Морозов С.А., Чигрина С.Г. Исследование особенностей семей, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 2. С. 78—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200209>

18. Организация среды при обучении детей с РАС/ Загуменная О.В., Васильева А.В., Кистень В.В., Петрова О.М. // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 1. С. 13—17. doi: 10.17759/autdd.2018160102

19. Пальчик, А.А. Рекомендации для родителей, имеющих детей с расстройством аутистического спектра: Пособие для родителей / составитель: А.А. Пальчик. - Иркутск: Издательство ГАУ ЦППМиСП, 2018

20. Попова С.П. Формирование навыков социальной коммуникации и социально приемлемого поведения у детей с РАС в ходе организованной экскурсионной работы // Аутизм и нарушения развития, 2021. Том 19. № 1 (70). С. 55—64. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190107>

21. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра» / Методические рекомендации по организации работы с детьми с расстройством аутистического спектра. / Маркелова Ю.И., Кольчугина Н.И., Монахова Н. А. Иваново, 2020. – 44 с.

22. Сергиенко А.И., Лукина А.Н. Развитие навыка интравербальной коммуникации в коммуникативных группах у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 3. С. 46—52. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200305>

23. Служба ранней помощи: Метод. рекомендации для педагогов / Под ред. Л.А. Головниц, Н.В. Микляевой. — М.: АРКТИ, 2018. — 144 с.

24. Старикова О.В., Дворянинова В.В., Баландина О.В. Применение программы ранней помощи на основе Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 1. С. 29—36. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200104>

25. Стагников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2 (71). С. 40—51. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190205>

26. Стагников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды. Часть 2 // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 3 (72). С. 3—14. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190301>

27. Тогулева В.К. Современные методы коррекции избирательного пищевого поведения у детей с диагнозом РАС // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 17. № 4 (61). С. 21—27. doi: 10.17759/autdd.2018160404

28. Хилькевич Е. Методическое пособие «Социальные истории и инструменты визуальной поддержки в музеях». М: Проект «Инклюзивный музей», 2020

29. Эдельсон С. Обзор различных терапевтических подходов и их влияние на некоторые трудноизлечимые состояния // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 3. С. 38—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180305>

Приложение
Памятки для родителей детей с синдромом РАС
Авторы-составители: учителя-дефектологи
Шевцова А.А, Чалабян К.С.

Памятка 1: «Повседневная жизнь»

→ В повседневной жизни ребёнку с РАС необходимо соблюдать определенный **план, распорядок дня**. Это необходимо для его спокойствия, уменьшения тревоги и предотвращения нежелательного (опасного и неопасного для него и других) поведения. Ребенок будет знать распорядок дня, что за чем следует, что ему необходимо сделать сегодня, что его будет ожидать в течение дня. Распорядок дня может быть представлен картинками (схематичными или реалистичными изображениями), реальными фотографиями (предметы, места/здания или люди, с которыми он встретится в течение дня) или надписями – выбор осуществляется в зависимости от возможностей ребёнка. Этот план необходимо с утра обговорить с ребёнком, а также разместить на видном для него месте или на планшете/основе, к которой вы сможете обращаться в течение дня, вычеркивая или убирая те события, что прошли.

→ Вызываем, ориентируясь на потребности и желания ребенка, **голосовые реакции** (крик, смех, плач, визг). Как только они появятся, необходимо понять к чему они относятся и использовать это. Если голосовые реакции не соотносятся с ситуацией, то работаем над стимуляцией их появления во время осуществления режимных моментов с помощью подражания. Можно использоваться щекотку и вызывать смех как реакцию на удовольствие от какого-то действия, поругать кого-то утрированным голосом, громко восклицать при определенных ситуациях.

→ **Указательный жест как способ ориентировки в ситуации** вводим на основе движения (тела, руки), исходящего от ребенка - формируем правильную позицию ладони с вытянутым указательным пальцем, даем ребенку предмет после зрительной фиксации его более секунды на пальце. Если не получается:

о не смотрит на указательныйалец – сенсорно стимулируем чувствительность;

о не смотрит за движением руки: формируем зрительно-моторную координацию с самых простых игр. Собрать шарики в банку (положение банки может меняться), отбивать воздушный шарик, ловить машинку и другие игры;

о не удерживает позицию вытянутого пальца: отработываем на песке (делаем ямки для карандашей, шариков, червячков), колышки пальчиком вдавливать, краски, поп ит (только указательным пальцем), пузыри, а также «быстрая пузырьковая игра».

→ Когда ребенок научился использовать указательный жест, т.е. делать выбор того, что он хочет, то **учим ребенка просить**: «Дай пить», «Дай чипсы» и т.д. Лучше начать обучение с того, что нравится ребенку. При этом поощряем использовать жест-движение рукой «Дай» (если не получается, то учим рука в руке и постоянно используем в практике, показываем использование данного жеста на своем опыте) + слово «ОБЪЕКТ». Переходим постепенно к использованию двух слов «Дай пузыри», «Дай чипсы» и т.д. Если ребенок использует другие слова: «Маша пузыри» и т.д. – постарайтесь одновременно добиться от него жеста «ДАЙ» или слово добавить во фразу: «Дай Маше пузыри».

→ При организации режимных моментов и общении с ребёнком с РАС необходимо использовать **простые короткие и понятные** для него **фразы**, чтобы чётко донести, что происходит или что вы от него хотите в данный момент (например, «Идём есть» вместо «Сейчас мы пойдем кушать вкусную еду», «Стоп. Так нельзя» вместо «как же так, остановись, этого делать нельзя» и т.д.). При необходимости можно **дополнять фразу жестом**, понятным ребёнку (фразу «Стоп» дополнять открытой ладонью перед ребёнком).

→ Ребёнок с РАС часто не понимает своих эмоций или эмоций других людей или понимает их не так. **Проговаривайте и комментируйте эмоции**, чтобы он понял и осознал причину и следствие – эмоциональную реакцию. Например, «Ты злишься, что я не разрешила играть», «Мне грустно, что ты меня слушаешься», «Я испугалась, когда ты убежал», «Весело прыгать на батуте» и т.д. При этом учим подражать мимическим действиям, показывать перед зеркалом, как ребенок расстроился/обрадовался, удивился, когда что-то случилось.

→ Ребёнок с РАС вследствие сенсорной или умственной перегрузки, нежелания что-либо делать или, наоборот, желания что-либо получить может показывать нежелательное поведение. Поведение может быть опасным (кричит, убегает, скидывает вещи, закрывает уши, ложится на пол и др.) и опасным (кусает/щипает/бьёт себя или других, кидается предметами и др.). Вам необходимо выяснить чего добивается ребёнок таким поведением и **не подкреплять** его, а **стараться показывать и учить альтернативному способу просьбы**. Если ребёнок показывает нежелательное поведение с целью привлечения внимания, необходимо игнорировать данное поведение и проговаривать с ребёнком просьбу «Я хочу...» (например, «Я хочу играть», «Я хочу на ручки», «Я хочу эту игрушку» и т.д.), чтобы учить правильно озвучивать и показывать свои желания. Если ребёнок действует не для привлечения внимания, а «просто так», следует четко говорить, что так делать нельзя. Чтобы прекратить нежелательное поведение можно также использовать наглядные картинки (например, «Так делать нельзя», «Нельзя кричать» и др.).

→ Ребёнок с РАС не понимает, что такое **личные границы** (его и других людей), поэтому вам важно их показывать и проговаривать. Если ребёнок делает себе, вам или другим неприятно, или больно, необходимо ему показать и сказать, что так делать нельзя. Например, если ребёнок вас щипает, можно с силой (но не причиняя ему боль) отодвинуть его руку и строго сказать: «Так делать нельзя». То же самое необходимо повторять, если кто-то другой делает вашему ребёнку неприятно. Также важно учить ребёнка говорить: «Нет» на то, чего он не хочет (действия, объекты, продукты и др.). Если действия необходимо сделать (например, поесть, заниматься, закончить игру) вы можете обратиться к распорядку дня и сказать: «Сейчас» или «Потом». Это поможет ему в дальнейшей социализации, его взаимодействии с другими людьми.

→ Поддерживайте усилия специалистов, с которыми занимается ваш ребёнок. Для эффективной и успешной работы необходима **ваша включенность в занятия**. Это может быть представлено использованием визуального расписания/распорядка дня, таймеров, наглядных подсказок для выполнения действий, использование жестов, работа с нежелательным поведением ребёнка (карточки, ваша ответная реакция), повторение темы занятия в быту (повторить цвета на любимых игрушках или закрепить тему «овощи и фрукты» при готовке/ посещении магазина и т.д.).

Памятка 2: «Самообслуживание»

→ Придерживайтесь вашего распорядка дня (просыпаемся, идем в туалет, затем умываемся, одеваемся, идем кушать и т.д.).

→ Последовательность действий в рамках того или иного режимного момента должна **подчиняться определенному алгоритму** – его можно проговаривать, загибая пальцы на ладонке и комментируя каждый шаг (Что будем делать? Что для этого понадобится? Что сначала сделаем? Что сделаем потом? Каков результат: мы получили, что хотели?).

→ Для развития навыков самообслуживания у детей с РАС вам могут помочь **визуальные подсказки** с наглядным пошаговым выполнением какого-либо навыка, которые можно прикрепить на уровне глаз ребёнка в местах непосредственного выполнения действий (как чистить зубы/как мыть руки – возле раковины, как ходить в туалет – возле туалета, последовательность одевания на прогулку – возле шкафа и т.д.).

→ При обучении навыкам идите в точности по данным визуальным подсказкам, проговаривая все свои действия (сначала закатай рукава, открой кран...). Вначале делайте все совместно с ребёнком, а далее постепенно уменьшайте степень своей помощи ему. Начинайте действие, а ребенок пусть его заканчивает – на последнем шаге формирования навыка. Затем двигайтесь в сторону первого шага, точно так же начиная действия и ожидая его окончания от ребенка. Постепенно ребенок привыкнет все шаги выполнять самостоятельно.

→ Формируем навык **продолжить интересное взаимодействие** с родителем или педагогом словом «Еще», «Продолжай». Делаем паузы, активно восклицаем «Е-щеееее» и продолжаем взаимодействие. Оставляем время на паузы (возможность отреагировать ребенку). Активно принимаем за просьбу любой звук, воспроизведенный ребенком в этот момент. Так мы сформируем понимание «Его голосовая реакция – продолжаем, что он хочет».

→ Создавайте для ребёнка **проблемные ситуации**, чтобы он мог актуализировать и закрепить свои знания о предметах и способах действий с ними, о способах взаимодействия с другими людьми. Например, положить его лакомства на полку, чтобы он попросил вас или другого их достать/поставил стул и достал его самостоятельно; спрятать мяч, чтобы он достал его лопаткой или палкой.

→ Вам обязательно встретятся ситуации, когда ребенок чего-то не хочет, устал и не выдерживает того, что ему предлагают, хочет совершенно другого, но его не понимают, что вызывает у малыша всплеск эмоций, которые ему трудно контролировать. Из-за этого часто бывают истерики, крики, агрессивно направленные действия, направленные на себя и на окружающих. Для того, чтобы освоить навык отказа вам необходимо для начала очень внимательно отслеживать состояние своего ребенка: возможно, вы сможете по невербальным признакам определить, что ребенок сейчас в состоянии стресса и ему нужен **перерыв, тишина, насыщение сенсорики или сенсорная диета** на протяжении определенного времени.

→ С **отказом от действия** социально приемлемым способом необходимо работать аккуратно, в ситуации хорошего настроения ребенка. Чутко чувствовать грань, когда это начнет быть сложным для ребенка и отступать, переключаясь на другое взаимодействие. Отработка происходит так:

1) собираем из пазлов или конструируем то, что для ребенка не составляет труда собрать - и начинаем игру: «Так или не так?». Для этого неправильно ставим элементы, произнося «Нет, Нетет, Да!!!» Делаем это механически, не пытаясь привлечь ребенка к подражанию. Тут нужно сделать вид, будто это приносит Вам удовлетворение и радость — это маленькая игра. Ребенок привыкает дожидаться «Да» после «Нет», не взрываясь сразу.

2) в другой ситуации предлагаем ребенку то, что он не хочет, спрашивая: «Это хочешь?» - «Нет» - активно используем невербальный жест мотание головой. Тут же спрашиваем: «А это хочешь?» - «Да!!!» - поддерживаем ответ восклицанием, радостью и жестом-киванием головой.

Памятка 3: «Игры с ребенком»

→ Ребёнок с РАС может быть гиперчувствительным (ярко воспринимать какие-либо ощущения) или гипочувствительным (слабо

воспринимать какие-либо ощущения или не воспринимать совсем) к **определенным сенсорным раздражителям, стимулам**. Что можно посоветовать, чтобы восполнить недостаток кинестетических ощущений? Пересыпаем крупы или песок в емкости, перекидываем, прячем туда предметы, которые интересуют ребенка (мелкие игрушки, карандаши). Если ребенок сидит с вами, позволяет слегка видоизменять действия свои с предметами, то первый шаг сделан - вы уже в контакте с ребенком. Не заинтересовался сенсорными стимулами (редко, но бывает) - необходимо понять, что именно не нравится (звук, тактильная гиперчувствительность) и попробовать нивелировать, видоизменив стимул или добавив элемент, помогающий ребенку. Например, не хочет притрагиваться к крупам - берём ложку и пересыпаем в железную банку (громкий приятный звук), пересыпаем в стаканчики, наполняем тканевую шапку (убираем звук). Если и это не нравится, берём не специфически используемые игрушки: показываем разные колесики и крутим их с ребенком, берём интересные ребенку игрушки и взаимодействуем с ними, откручиваем колеса от машинки и даем ребенку повзаимодействовать с ними и другое.

→ Стимулируем ребенка зафиксировать внимание и **показать жестом, чем ему нравится воздействие предмета, совершить действия ради него** - подойти за интересной игрой к вам, протянуть руку вверх (действия руками, ногами, туловищем). Если этого не происходит, и ребенок не реагирует на все то, что ему предлагается: сенсорно стимулируем прикосновением к нему игрушкой (пушистым хвостиком, холодной ложкой, мокрой салфеткой, даем стимуляцию отреагировать на воздействие.

→ **Играйте вместе с ребёнком**. Просто играя вместе, вы покажете ребёнку как действовать с различными игрушками, научите его игровым действиям (катать машинку, качать куклу, укладывать куклу спать, кормить мишку, катать или кидать мячик и т.д.) – для этого опредмечивайте его манипуляции, приписывайте им предметную функцию и цель, затем имитируйте способ действия с предметом, показывая, как можно замещать предмет игрушкой и создавая воображаемую ситуацию.

→ **Приучайте ребенка к зрительному контакту** во время игры. Контакт глаз достаточно труден для детей с РАС, учитывая это, нам необходимо работать над формированием визуального контакта дозированно. Сначала показываем ребенку предмет, затем переводим его к своему лицу, ближе к губам (называем), глазам – и перехватываем на секунду взгляд ребенка, отводим свой и отдаем предмет, обыгрывая способ действия с ним. В следующий раз более длительное время можно стимулировать и поощрять фиксацию глаз ребенка на глазах взрослого. Можно дополнять действия щекотанием или тормошением ребенка, используя игрушку.

→ **Вводите в игры жесты и их комментирование («Да» и «Нет»).**

Как это сделать? Даем выбор из двух предметов, на которые ребенок ответит точно «ДА» и точно «НЕТ». Например, можно использовать сортер по цветам – для начала активно заинтересовываем ребенка и поощряем сбор (первые 2 раза ребенок должен собрать самостоятельно), после даем ребенку цвет, который он еще не собирал. И уже ребенок получает элементы сортера с помощью проявленного способа коммуникации. Этот? - «ДА» (помогаем ребенку). Этот? - «Нет». Этот? - «Да».

→ **Играть** можно не только «во время игр», но и **в быту** (во время готовки еды, принятия ванны или прогулки). Проговаривайте, что перед ним, что вы будете делать, что делаете сейчас, что можно с этим делать еще, чего делать нельзя (если ребёнку доступно, объясняйте почему нельзя). Так вы не только заинтересуете ребёнка принимать участие в бытовых действиях (помочь в готовке, с положительными эмоциями идти гулять или мыться и др.), покажете ему способы взаимодействия с разными объектами, расширите его опыт действий, повысите интерес к окружающему миру, но и поспособствуете развитию его высших психических функций (мышления, памяти, восприятия, воображения) и речи. В этом вам могут помочь следующие игры:

о С бытовыми предметами – «Волшебные бутылочки», «Гачки и винтики», «Щеточки», «Что можно и нельзя бросать», «Замки и ключики».

о Во время готовки еды – «Вкусовой бар», «Тактильное лото», «Ароматическое лото», «Игры со льдом», «Разложи дары природы по корзинам».

о Во время принятия ванны – «Игры с зеркалом», «Водная рыбалка», «Воздушный шарик с водой», «Обитатели морей».

о С различными природными материалами (песок, крупа, вода, шишки, листья и др.) – «Археолог с блестящими камешками», «Водная рыбалка», «Раскопки», «Помоги лесным зверьям», «Игры с пёрышками».

→ Во время игр следуйте определенному **плану действий**: берём игрушку, играем с ней – показываем и комментируем в речи цепочку игровых действий, убираем, только после этого достаём другую. Это поможет вам держать ребёнка собранным, избежать появления нежелательного поведения и сенсорной перегрузки, а также научить ребёнка следовать плану (а далее планированию действий), развивать опрятность. Для этого в начале необходимо создать для ребёнка бедную среду (не стоит сразу выставлять для него много разных игрушек, достаточно нескольких), чтобы не перевозбудить его, постепенно пополняя ее.

→ С возрастом включайте в игры **социальные истории**. Обыгрывайте их с ним, с игрушками, зарисовывайте, проговаривайте и обсуждайте. Благодаря им ребёнок сможет развивать свой социальный интеллект, пополнять свою базу эмоций, чувств, способов социального

взаимодействия с другими людьми в различных жизненных ситуациях.

→ Старайтесь не перегружать ребёнка сенсорно, эмоционально или интеллектуально. После интенсивных занятий дайте **возможность разгрузки**. Это может быть возможность посидеть в тишине, в тихом уголке, в комнате с приглушенным светом, полежать на ковре, поиграть с сенсорно приятным материалом (фасоль, ленты, гирлянда и др.) или побегать, послушать любимую песню, посмотреть серию любимого мультика, съесть любимое лакомство или поиграть с любимой игрушкой.

Научно-методическое пособие – комплект «Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: стратегия и тактика оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи»

Микляева Наталья Викторовна и др.

Микляева Н.В. и др. «Мы вместе»: опыт психолого-педагогического консультирования родителей детей с расстройствами аутистического спектра / Под ред. **Н.В. Микляевой, Е.В. Мелиной, Р.И. Васильева,**

А.В. Сафроновой. – Казань:

Университет управления «ТИСБИ», 2023. – 115 с.

Технический редактор: **Е.Е. Афанасьева**

Корректора: **Е.В. Мелина, Р.И. Васильев**

Выпускающий редактор, компьютерная верстка: **Г.О. Рассыпнинский**

Бумага мелованная (плотность 80 гр.), обложка мелованная белая (плотность 160-200 гр.), 4+0, внутренний блок 4+4. Печать цифровая.

Подписано в печать 01.11.2023. Формат А5. Усл.печ.л. 60х84/6.68.

Заказ № 0711. Тираж 25 экз. Отпечатано: в Издательском центре УВО

«Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012,

г. Казань, ул. Муштары, 13. Госконтракт № 2023.03 от 07.08.2023

